STUDI DI PEDAGOGIA

PUBBLICAZIONI DELLO STESSO AUTORE

L'Antropologia in relazione all'Educazione Nazionale. - Venezia, 1871.

Proemio alla teorica del sapere di G. E. Kirchmann. - Venezia, 1871.

Filangieri o l'idea dello Stato nella filosofia italiana del secolo XVIII. - Bologna, 1873.

Galilei e Kant o l'esperienza e la critica nella filosofia moderna. - Bologna, 1874.

La Pedagogia ed il Darwinismo. - Bari, 1876, Napoli, 1879.

La Dottrina dell'Evoluzione. - 1.° **L'organismo della filosofia positiva.** - Loescher, 1878.

La Dottrina dell'Evoluzione. - 2.° **Le forme e le leggi dell'Evoluzione.** - Loescher, 1881.

L'odierna missione dello Stato nell'istruzione pubblica. - Paravia, 1884.

La Dottrina Fröbeliana nel movimento della pedagogia moderna. - Paravia, 1882.

L'ordinamento della scuola elementare. - Paravia, 1883.

La Scuola popolare e i Giardini Fröbel. - 1884.

Il concetto pedagogico di Augusto Comte. - 1884.

25

STUDI
DI
PEDAGOGIA

DI

S. F. DE DOMINICIS

Professore nella Università di Pavia

La pedagogia scientifica.
Lo sviluppo pischico. - Università e scuole secondarie.
Classicismo e tecnicismo.
I seminarî e la concorrenza nell'istruzione.

MILANO
ENRICO TREVISINI, EDITORE-LIBRAIO
15 - Via Larga - 15

1884

AD

ANDREA ANGIULLI

CHE INIZIAVA IN ITALIA

LO STUDIO DELLA PEDAGOGIA SCIENTIFICA

OFFRE

L'A.

LA PEDAGOGIA SCIENTIFICA

La dottrina dell'Evoluzione è sotto molti rispetti una filosofia a sè. Se in alcune parti della speculazione teoretica può giustamente sostenersi che, con metodo diverso, grandi pensatori nel passato avevano intuito quell'istesso che essa oggi vien dimostrando, resta nondimeno fuor d'ogni dubbio che la dottrina dell'Evoluzione ha dato un grande e fecondo impulso alle scienze biologiche, ed ha esercitato ed esercita un' efficacia incontestata e rinnovatrice nelle scienze sociali. Dopo quella grande concezione scientifica che ha preso il nome di Sociologia, la quale, iniziata dal Comte sul fondamento della formazione naturale ed organica de' fatti sociali, è oggi perfezionata dalle dottrine dell'evoluzionismo biologico, tutte le scienze sociali hanno sentito il bisogno di modificare i loro metodi, di uscire da certo isolamento in cui erano confinate dalla tradizione de' tempi, di studiare i fatti sociali con criterî più ampi di dipendenza e d'intima correlazione degli uni rispetto agli altri, e di cercare per essi fondamenti meglio determinati e più scientifici. L'Etica, il Diritto, l'Economia, la critica religiosa, storica o dell'arte, chi può dire

che siano trattate oggi cogli stessi metodi e gli stessi criterî di quarant' anni fa? L'apriorismo, il trascendentalismo e le metafisicherie, anche in ciò che si attiene al mondo umano, pèrdono ogni giorno più credito e favore: la parentela intima de' fatti naturali e de' fatti sociali, sotto tutte le loro molteplici forme, diventa sempre più coscienza dell' epoca. Tutta la vita mentale del nostro secolo si aggira intorno a questo fatto. Ma se le scienze sociali, quale più quale meno, han tutte sentita l'influenza delle dottrine biologiche e degli studi sociologici, ben poche, parmi, son guidate da tali idee a trasformazioni sì radicali quanto la Pedagogia.

I.

Veramente, che cosa era la Pedagogia prima di questo grande movimento di idee che si compendia nella dottrina dell'Evoluzione e nel concepimento sociologico? — Il passato è sacro anche a noi; è esso anzi che contiene la genesi scientifica del presente. Ma se il passato c'è sacro; se senza comprenderlo è impossibile mentalmente orientarsi in qualsiasi studio, non per questo abbiamo il dovere d'idolatrarlo; non per questo dobbiamo prendere l'inizio sia pur geniale di certe dottrine per coscienza vera e piena delle dottrine stesse, o i concepimenti parziali e slegati di certe riforme per riforme complete e ben organizzate. Senza dubbio, in uno studio della Pedagogia non vanno trasandati i pensieri pedagogici di Platone, di Aristotele, di Senofonte, o quanto, per non dir d'altri, la Pedagogia deve al movimento psicologico del secolo passato, al movimento critico

del Kant, alle speculazioni del Fichte, dello Schelling, dell'Hegel, dell'Herbart, del Benecke. Senza dubbio a nessuno, non dico pedagogista ma colto, è permesso d'ignorare le intuizioni geniali nell'arte educativa di un Vittorino da Feltre, di un Comnenio, o quelle felici riforme promosse dal Basedow, dal Pestalozzi, dal Froebel. E sta bene. Però non si sarebbe reso conto esatto dell'odierno movimento delle idee, non avrebbe acquistato una chiara e matura coscienza del passato chi — con facile eclettismo — si proponesse di raccogliere dalle dottrine pedagogiche frammentarie di questi grandi maestri una scienza dell'Educazione. E dove sarebbero infatti, guardando solo al movimento storico degli studî pedagogici, le basi positive di una scienza dell'Educazione? Dove sarebbe, considerando solo le riforme didattiche iniziate o compiute, quell'organismo didattico che risponde alle esigenze della vita de' popoli moderni e può esplicarsi con essi? Nel cammino storico, checchè se ne dica, non troviamo per basi della Pedagogia che una psicologia astratta e dualistica, un'intuizione etica, vaga ed indeterminata, e pochi precetti di un metodismo esteriore e formale: nel cammino storico — e prescindendo dal movimento contemporaneo della coltura — anche l'arte educativa di un Vittorino da Feltre, di un Pestalozzi e di un Froebel appaiono più ispirate da fortunati istinti, che governate da rigoroso processo scientifico; più frutto di genialità inconscia, che deduzione matura da un sistema scientifico e complesso sulla dottrina della Educazione. In quest'arte pedagogica — quale che sia sotto altri aspetti il suo valore — manca fino un concetto ben determinato della funzione sociale

dell'Educazione e dell'Istruzione. Che è, in tali riforme, un sistema educativo od un ordinamento scolastico? — Son fatti isolati; fatti che hanno importanza per l'individuo, ma non pel corpo sociale; fatti di cui il pedagogista nè conosce la genesi concreta ed oggettiva, nè intende la legge del loro svolgimento. Malgrado dunque la bontà di speciali dottrine che ci possono esser date dalla storia della Pedagogia; malgrado utili riforme didattiche che il pedagogista eredita dal passato, alla Pedagogia — prescindendo dall'odierno movimento delle idee scientifiche — mancano le basi positive; alle riforme didattiche manca il criterio per organizzarle, per compierle e comprenderne la legge di svolgimento in ordine ai fatti sociali. L'eclettismo storico in Pedagogia con questo o quel principio critico, con questo o quel filo conduttore attraverso sistemi pedagogici e riforme didattiche, non riescirebbe più fecondo dell'eclettismo in chimica od in fisica, in chi volesse prescindere dalle ricerche chimiche e fisiche d'oggi e dalla luce che esse riflettono sulle ricerche e sulle scoperte del passato. Ci si badi: esagerare il valore del passato in un ordine d'idee non è conservare, ma demolire; non è comprendere ma frantendere; non è opera di scienziati ma di retori; non è critica, ma idolatria.

II.

Ebbene: quello che alla Pedagogia manca nella sua storia è appunto quello che la dottrina dell'Evoluzione le dà o la mette in grado d'avere.

Come ?

ci:

III.

Nella dottrina dell' Evoluzione la Pedagogia rinnova e migliora il metodo; perchè metodo della Pedagogia cessa d'essere il metodo puramente soggettivo ed astratto della vecchia psicologia — variabile secondo i filosofi e le scuole — e diventa, per contrario, suo metodo il metodo de' fatti e delle loro leggi — il metodo proprio a tutte le scienze sperimentali. Anche i più ritrosi alle nuove idee fanno oggi omaggio a queste esigenze metodiche della filosofia scientifica. Certo nessun metodo per sè surrogherà mai l' ingegno od il genio. Con metodi falsi s' incontrano pure idee pedagogiche vere e profonde in Locke, in Rousseau, in Kant. Ma chi potrebbe sostenere che quelle idee siano proprio figlie di quei metodi? Chi potrebbe provarsi a giustificare quei metodi, quando si sa che in Pedagogia l'indirizzo metafisico è riuscito alla negazione dei fatti più ovvî o meglio determinati? Ricorderò che tanto gli idealisti quanto gli empirici — tanto Descartes e Leibnitz, quanto Locke ed Elvezio — stabilirono per tutti l'eguaglianza delle capacità naturali, e ritennero che l' educazione potesse tutto in tutti ed egualmente. Per la Pedagogia idealista ed empirica un ottentotto ed un inglese possono essere educati allo stesso modo, e dall'uno e dall'altro si possono ottenere gli stessi risultati: questa Pedagogia — chi sa! avrà anche sperato di un andamano fare un Newton (1).

(1) *La Pedagogia e il Darwinismo* — Napoli, 1879; seconda edizione.

Quali illusioni!

Eppure, dovevano essere queste le conseguenze dell'indirizzo metafisico in Pedagogia. Perchè, se la scienza, secondo il canone degli ontologi o degl'idealisti, è data tutta nella concezione soggettiva del pensatore, e il pensiero, *a priori*, è adeguato all'essere od identico ad esso: se, secondo il canone degli empirici, essa è il frutto di una facoltà generale identica in tutti gli uomini e a tutti comune; quale cosa più logica o più naturale che il pensatore, anche in Pedagogia, sia esso idealista od empirico, estenda a tutti gli uomini quello che crede trovare in sè o di cui si crede capace? Non son dunque circostanze accidentali che conducono Descartes e Leibnitz, Locke ed Elvezio a pensare allo stesso modo intorno all'educazione: è l'indirizzo metafisico che li accomuna su certi principî come su certi risultati. Giacchè se l'essenza del pensiero è costituita da idee innate o da identiche disposizioni a pensare le cose: se l'essenza dell'anima è tutta nella facoltà di combinare e paragonare le sensazioni, indipendentemente da ogni altro fatto ingenito od ereditario o da qualsiasi condizione organica; come non concludere che l'educazione possa tutto in tutti ed egualmente?

Ma nella dottrina dell'Evoluzione tali principî e tali conseguenze sono impossibili.

Qua il pensiero non è *a priori* adeguato all'essere o identico all'essere; ma il pensiero si fa nell'esperienza, e la verità del pensiero è la sua corrispondenza alle cose sperimentali. Qua l'anima non è una vuota astrazione, ma un fatto complesso; diversa quindi, sotto molti aspetti, da individuo a individuo. Qua l'esigenza metodica non può esser

determinata da poche nozioni generali, ma dalla concatenazione oggettiva dei fatti, dal loro modo diverso di rivelazione, dalla forma semplice o complessa sotto cui si presentano. Qua le teorie non emergono *ex abrupto* dalla coscienza, o solo corteggiate da poche analogie esteriori, ma le teorie sono l'interpretazione oggettiva de' fatti e non hanno valore che per essi. Nella dottrina dell'Evoluzione non vi ha presupposti assoluti a cui una scienza deve sottostare, ma soltanto tesi fondamentali già dimostrate, o in via di dimostrazione in altre scienze, le quali valgono a rischiarare quistioni più complesse in ordini diversi di fatti. Il pedagogista con questo metodo, è troppo chiaro, domina il processo descrittivo e il processo genetico; il pedagogista con questo metodo ha a sua disposizione i mezzi tutti della ricerca scientifica. Egli si trova bensì in un terreno suo proprio e discute speciali quistioni, ma egli sa anche il modo come v'è venuto e da quali altre quistioni le sue quistioni dipendono o son collegate. E se questo rivolgimento metodico, ponete, ciò che io non credo, non riuscisse a dare le idee originali, che, con metodi falsi, si trovan pure nelle opere di Locke, di Elvezio, di Kant o d'Herbart, non si sarebbe nondimeno raggiunta cosa assai più giovevole di poche idee originali — la cui efficacia nella storia dell'umanità è stata molto dubbia o per lo meno limitatissima — inaugurando per la Pedagogia una ricerca in cui tutti, con processo naturale e razionale, possono rendersi conto di quello che negano e di quello che ammettono; in cui tutti possono vedere le quistioni pedagogiche nella loro genesi oggettiva, nel loro sviluppo, in correlazione a quistioni d'altre scienze e proporne

la soluzione con coscienza piena e tranquilla? — Ci si suol dire: in Bacone vi ha la tal frase in cui è intuita la dottrina meccanica del calore; in Telesio è accennato alla trasformazione del senso in intelletto; in Campanella sono gl'inizî della critica kantiana; in Herder possono raccogliersi le idee fondamentali di Carlo Darwin. E sia. Ma queste idee quali azioni hanno esse esercitato senza il metodo loro proprio? — La dialettica feconda delle idee è nel metodo, ed è il metodo, non questa o quella intuizione, sia pur geniale ma fuori del metodo, che segna i progressi reali del sapere.

IV.

Colla riforma metodica la dottrina dell' Evoluzione rinnova le basi stesse della Pedagogia; essa le rende scientifiche.

V.

Gioverà, a tal uopo, considerare più davvicino le vecchie basi della Pedagogia.

La psicologia astratta e dualistica divideva tutto il sapere come in due imperi, l'uno lontano dall'altro: l'impero delle scienze naturali e quello delle scienze morali. La Pedagogia era una provincia di quest'ultimo; ed essa dalle speculazioni su le facoltà dell'anima, su la sua natura e il suo fine toglieva gli elementi principali per lo svolgimento del problema educativo. Io son ben lungi dal pensare che anche per questo avviamento del sapere lo spirito umano non abbia fatto delle conquiste. Ritengo anzi che la psicologia astratta

rischiarò molti e molti fatti relativi alle sensazioni dell'uomo adulto, all'associazione delle idee, ai sentimenti, alla memoria, all'immaginazione e va dicendo: ritengo che l'osservazione soggettiva sia l'indispensabile introduzione ad ogni scienza antropologica. Tuttavia, come negarlo? Il problema della psiche era messo da questa psicologia in un modo insolubile. L'abisso da essa aperto tra scienze naturali e scienze morali tornava a scapito delle une e delle altre; e tale psicologia rendeva poi assurdo qualsiasi processo di comparazione tra i fatti psichici dell'uomo e quelli degli animali, e quindi impossibile una genesi oggettiva delle attività psichiche, impossibile l'interpretare il loro modo di crescere e di rendersi complesse. La psicologia astratta, incapace di metodo comparativo, non riuscì in tanti secoli ad assodare una classificazione delle facoltà: ancor oggi discute su la materia e lo spirito, ed agonizza in mezzo a quelle istesse quistioni in cui nacque.

Ora la Pedagogia fondata su questa psicologia che cosa poteva proporsi come suo scopo? — Poteva proporsi come suo scopo lo sviluppo psichico preso a sè — un'infeconda astrazione — ; e questo appunto si propose. Che cosa poteva essa cercare in questa astrazione dello sviluppo psichico? Nulla, tranne le forme immobili, scheletriche della vita fisica intellettuale e morale, prese ciascuna a sè; il corpo a sè, l'intelletto a sè, la volontà a sè; e questo appunto fece. A quale costrutto poteva arrivare la Pedagogia per questa via? A trovare delle norme metodiche d'importanza formale; e ne trovò. Ma poteva essa darci le forme oggettive dello sviluppo psichico? No, perchè rimaneva chiusa nell'osservazione interna dell'indi-

viduo. Poteva essa darci un concetto vero dell'aspetto fisico, intellettuale e morale dell'uomo e della loro intima unione? No, perchè lo spirito era a sè ed immobile; era lo stesso in tutti i tempi ed in tutti i luoghi. Poteva essa darci ne' varî pedagogisti accordo di dottrine? No, perchè ciascuno teorizzava le proprie osservazioni e credeva superflue le altrui.

Ebbene: tutto ciò cangia sostanzialmente nella dottrina dell'Evoluzione.

Nella dottrina dell'Evoluzione le scienze morali cessano dal formare un impero a sè, e l'abisso tra scienze naturali e scienze morali si colma. Nella dottrina dell'Evoluzione il fatto psichico è ricondotto al fatto biologico, il fatto biologico al fatto fisico-chimico. Biologia e psicologia vanno a formare, nei loro concetti ultimi, un' unità sola. E da ciò che segue? Segue che la formazione psichica diventa un aspetto della formazione organica e il metodo psicologico s'allarga, si complica, si fa più maturo e complesso. Segue che l'osservazione psichica ha un campo di comparazione eguale a quello delle forme organiche e si estende in tutto il mondo vivente, specie nell'animale e nell'umano. Segue che noi possiamo intendere quello che un tipo organico superiore ha di più complesso, nelle sue rivelazioni psichiche, quello che vi si aggiunge di nuovo o vi si modifica come suo elemento essenziale, e quello che vi sparisce come elemento accessorio. E con un tale indirizzo, è troppo chiaro, la Pedagogia non trova più dinanzi a sè un vuoto schema dello sviluppo psichico o una classificazione soggettiva ed arbitraria delle facoltà; ma lo sviluppo psichico raffigura ed integra ne' fatti ove la psiche si ma-

nifesta, e le attività classifica con metodo genetico e di complessità progressiva. Con questo indirizzo pedagogico le forme dell'attività umana — l'elemento fisico, intellettuale o morale — non ci si offrono stecchite od immobili, ma nella loro varietà concreta e nelle loro necessarie trasformazioni. Con questo indirizzo pedagogico il lavoro psichico diventa correlativo del lavoro nerveo; le attività dell'anima non son più considerate soltanto nel loro aspetto soggettivo, ma come forme correlative della forza organica e psichica. Con questo indirizzo pedagogico il fatto di vocazioni o di attitudini speciali torna rischiarato da condizioni organiche ingenite od ereditarie. La fisonomia diversa della psiche nei sessi; l'influenza delle emozioni piacevoli su la vitalità psichica; l'apparizione in alcuni individui d'istinti selvaggi o di crudeltà inaudite; il carattere nazionale dei popoli e mille altre quistioni pedagogiche, sono ricondotte dalla dottrina dell'Evoluzione su un fondamento scientifico che assolutamente mancava alla vecchia Pedagogia. Talchè è tutto l'organismo della Pedagogia che esce da tali studî trasformato. Alla psicologia puramente soggettiva ed individualistica, la dottrina dell'Evoluzione contrappone una psicologia soggettiva ed oggettiva nel tempo stesso, una psicologia che tien conto de' fatti generali e de' fatti particolari; una psicologia che studia lo sviluppo nelle sue forme reali e concrete. Ad una considerazione puramente ed esclusivamente umana, la dottrina dell'Evoluzione contrappone una considerazione più ampia: la considerazione biologica. La vecchia Pedagogia non poteva darci che quello che ci diede; la sua base quando non era falsa era angustissima. Senza rapporti intimi colle scienze

biologiche; senza induzioni e deduzioni psico-fisiologiche; senza una psicologia oggettiva e storica, tutto quello che essa ha trovato di buono, spesso fu risultato dell'empirismo, spesso l'indovinò anzichè scoprì. Vittorino da Feltre, Locke, Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Froebel notarono tutti la necessità di unire il lavoro psichico ad emozioni piacevoli; ma nessuno di questi grandi maestri poteva vedere la derivazione psico-fisiologica di questo fatto e definitivamente assicurarlo alla scienza dell'educazione. Vittorino da Feltre promosse a'suoi tempi l'educazione fisica; ma perchè? La promosse per tradizioni storiche, cioè a dire per un criterio estrinseco e non intrinseco. E un criterio estrinseco, e come riflesso dal costume greco, guida su un tale argomento Platone, Aristotele e Senofonte: un criterio estrinseco vi guida lo stesso Locke e lo avviluppa spesso nei pregiudizi del suo paese e della sua epoca. — Nel Rousseau e nel Pestalozzi è coscienza chiara che lo sviluppo della natura umana è sottoposto a leggi naturali, alle quali deve conformarsi ogni opera educativa. Ma ove è in essi od in altri uno studio sulla formazione naturale delle facoltà psichiche? Anche i filosofi più sagaci ritennero che la psicologia fatta dal punto di vista dell'uomo adulto potesse bastare alla Pedagogia; e una psicologia dell'infanzia e dello sviluppo è tale ricerca di cui si comincia solo oggi a sentire l'importanza. E quali vedute poi, vuoi parziali o false, non germogliavano necessariamente da tali fondamenti? Chi direbbe oggi con Platone, che scopo dell'educazione sia fare un corpo ed un'anima bella? Chi direbbe con Aristotele, che il fanciullo da cinque a sette anni non deve che osservare ed ascoltare? Quale

antropologo sottoscriverebbe oggi la sentenza di Platone, Rollin o Condorcet, che il sesso non ponga nessuna differenza negli spiriti e che l'uguaglianza dell'intelligenza sia assoluta nell'uomo e nella donna? Chi crederebbe oggi con Elvezio, che le differenze psichiche tra popoli e popoli, tra individui ed individui si assommino solo in differenze di educazione? Quale nostro fisiologo raccomanderebbe al pedagogista la dottrina della tavola rasa? — E basterà. — Il vero è che le basi della Pedagogia sono mutate; il vero è che l'odierno avviamento degli studî porta in questa scienza nuovi criterî; e non istima veramente il passato, nè ha di esso chiara coscienza chi non tende a correggerlo ed a compierlo colle ricerche e i criterî del presente.

VI.

Nella dottrina dell'Evoluzione, oltre alle sue basi positive, la Pedagogia trova altresì meglio precisate le sue relazioni con quelle scienze che si aggirano intorno alle manifestazioni della vita sociale. Queste relazioni, nell'indirizzo metafisico, o vi mancano del tutto o vi sono indicate in modo vago o falso: sempre vi appaiono sprovvedute di un criterio oggettivo per discorrerle nel loro svolgimento storico.

E veramente fare degli uomini buoni, coordinare la vita individuale allo scopo etico fu in ogni tempo la mira costante di tutti i pedagogisti; ed è questa un'idea capitale che si trova in Platone come in S. Girolamo, in Locke come in Rosmini. Ma come era esso concepito questo scopo etico delle scuole teologiche o metafisiche

e quale vantaggio poteva averne la Pedagogia? Per lo più lo scopo etico era concepito come fuori della vita ed estraneo alla natura dello sviluppo pedagogico, quando pure non era qualche cosa di vaporoso e d'indeterminato come per Kant, il quale dava per iscopo all'educazione di mirare a ciò che fosse possibile nell'avvenire. L'etica metafisica spessissimo non considerò il processo dinamico dello spirito umano, ma le sue forme statiche; essa quindi, per la sua stessa natura, finiva coll'aver rapporti superficiali e non rapporti intimi coi fatti educativi. E quando alcune scuole metafisiche, nel campo dell'etica, considerarono la coscienza come una formazione, e non dettero ad essa uno scopo trascendentale, ma nella stessa formazione della coscienza trovarono lo scopo; le concezioni di tali scuole — degli hegeliani ad esempio — riuscirono sì vaghe e sì indeterminate che i seguaci stessi di una scuola non si trovarono d'accordo fra loro. Nè nell'indirizzo metafisico appaiono più chiare le relazioni della Pedagogia coi fatti economici, giuridici, politici. Anche qui tutti i pedagogisti accennano ai bisogni dell'uomo; tutti dicono che scopo della loro scienza è di fare de' buoni cittadini. Ma in che modo l'indirizzo metafisico in Pedagogia considerava i bisogni dell'uomo? In un modo astratto ed immutabile, non nel loro vero moto storico e nelle differenze che assumono nelle classi sociali. Determinò mai la Pedagogia metafisica una corrispondenza tra la vita giuridica di una società, la sua forma politica e la funzione pedagogica? Vi ha su questo punto delle intuizioni, specie in Platone, in Aristotele, in Montesquieu, in Fichte, ma non una vera dottrina. L'antichità assorbì spesso la Pedagogia nella po-

litica, come aveva assorbito la politica nell'etica: il medio-evo divise il fatto etico dal fatto politico, ma separò altresì il fatto economico dal fatto politico: l'indirizzo metafisico moderno non concepì mai tali relazioni come costituenti un vero organismo sottoposto a leggi di naturale svolgimento. E non lo poteva: l'indirizzo metafisico era estraneo alla scienza della struttura e dello sviluppo sociale; era estraneo a qualsiasi indirizzo in cui il moto economico, giuridico, politico o pedagogico fossero intimamente connessi; connessioni da cui solo possono sorgere chiare le relazioni tra fenomeni e fenomeni sociali, tra scienze e scienze sociali. Per contrario la dottrina dell'Evoluzione, mediante la Sociologia, sono appunto queste correlazioni profonde tra fenomeni e fenomeni sociali che ci rivela: sono appunto queste relazioni, che essa interpreta e discorre con un criterio storico ed oggettivo. Mediante la Sociologia il sistema d'educazione e d'istruzione acquistano un valore oggettivo; son parti essenziali della vita de' popoli. Colla Sociologia un dato sistema d'educazione è correlativo di una data forma religiosa, etica, economica, politica, e un dato sistema risponde a speciali epoche, a speciali popoli. Colla Sociologia l'educazione e l'istruzione son forme inconscie o conscie, ma sempre forme della lotta per l'esistenza. E mentre per un tale concepimento noi possiamo renderci conto della prevalenza, in certe epoche, della forza fisica; perchè qua l'educazione fu un privilegio di certe classi e la si congiunse a questa o a quella forma economica e religiosa; perchè in alcuni popoli prevalse l'educazione pubblica, in altri la privata e via dicendo; sotto un altro rispetto un tale concepimento ci fa ravvisare l'intimo nesso dei feno-

meni sociali, ed afferrare l'unione delle scienze sociali colla Pedagogia sul fondamento stesso dei fatti e delle deduzioni scientifiche. Ora se è oggi una verità fuori discussione che quell'indirizzo scientifico, che spiega il passato e mette un ordine di fenomeni in correlazione ad altri fenomeni, ha una superiorità incontestata su quello che li separa od è incapace di rischiararne il processo storico, quale vantaggio non devesi ravvisare nelle considerazioni teoriche e storiche che la Sociologia rende possibili nella scienza dell'Educazione? Se Platone ed Aristotele avessero potuto parlare dell'educazione con una più larga esperienza storica, o avessero avuto un concepimento più vasto della società, credete voi che il piano della Repubblica o della Politica non ne sarebbe stato profondamente modificato? Se il Rousseau avesse messo a base del suo *Emilio* il processo storico, quante delle sue teoriche avrebbero dovuto sfumare? Di quanto non sarebbe stato allargato il problema pedagogico del Pestalozzi e del Girard se non avessero considerata a sè l'infanzia o la fanciullezza, ma avessero badato a tutto lo svolgimento psichico in relazione alla vita mentale, economica, estetica e politica d'un popolo? Oggi si trova strano che Platone ed Aristotele abbiano assorbita la Pedagogia nella politica e disgiunta poi l'educazione dalle utilità pratiche della vita. Ma non era forse, anche a prescindere da ogni altro fatto, l'indirizzo metafisico che necessariamente ve li conduceva? Oggi si vuole che una scienza sociale abbia una vita assai complessa e non si aggiri su povere nozioni. Ma come raggiungere una tal vita senza criterio storico e senza processo di correlazione tra fatti e fatti? Le

scienze, si sa, devono ciascuna conservare la propria individualità; ma l'individualità di una scienza si disegna forse essa netta senza le sue relazioni ad altre scienze? — E quando una scienza in un dato indirizzo speculativo non ha metodo bene stabilito; si fonda su vaghe ed astratte concezioni; è insufficiente a comprendere le relazioni de' suoi fenomeni con i fenomeni d'altre scienze, è egli possibile che questa scienza possegga netti e chiari i criteri fondamentali per la sua esplicazione?

VII.

Fermiamoci un po' a questa quistione; è quistione vitale per la Pedagogia.

Già da tempo era stato notato dal genio metafisico che l'individuo umano rifà lo sviluppo della specie. Fu questa per un pezzo la considerazione fondamentale o meglio determinata delle scuole metafisiche intorno allo sviluppo umano. E in questa notizia vi ha del vero; anzi mai quanto oggi è vero che non solo l'individuo umano, ma ogni individuo rifà l'evoluzione della specie. Tuttavia la formola cui era arrivato il genio metafisico, quali criterî fondamentali poteva da sè sola dettare alla scienza della educazione? Da sè sola quella formola non poteva suggerire che errori. Difatti, assunto a criterio pedagogico che l'individuo umano rifà lo sviluppo della specie, noi, a volervi rimanere fedeli, dovremmo stabilire come prime forme educative i primi errori dell'umanità, le false credenze, i vuoti simboli: dovremmo per prima cosa consigliare l'esplicazione dei sentimenti più egoistici ed anche crudeli, e dare ad essi un'individualità distinta: dovremmo nella prima età

dare un dominio assoluto al dispotismo ed alla severità dei gastighi. Nell'ordine mentale —, secondo quella tal formola presa a sè — l'alunno dovrebbe passare dalle scienze occulte alla scienza vera. Per la vita fisica non dovremmo forse abbandonarla a sè stessa o modellarla su forme stranissime? — E intanto tutti questi risultati sono nè più nè meno che assurdi. Da che ciò? Precisamente, a me pare, perchè quel tanto di vero che è nella notizia che l'individuo umano deve rifare lo sviluppo della specie, non è visto nella sua pienezza e in tutte le sue relazioni. Difatti, guardate che cosa accade di questo vero nella dottrina dell'Evoluzione.

Nella dottrina dell'Evoluzione la relazione dell'individuo umano alla specie s'allarga. Non è solo l'individuo umano che rifà l'evoluzione della specie ma tutto il mondo vivente: ovunque, nel mondo organico e nel mondo storico, l'ontogenia e la filogenia si riscontrano. Ma non basta. Nella dottrina dell'Evoluzione ci si presentano — effetto delle identiche cause, agenti sia nel mondo organico, sia nel mondo psichico, — tipi inferiori e tipi superiori, e se gl'individui di tipi superiori, nella loro formazione ontogenica, ritraggono le forme organiche e psichiche proprie dei tipi inferiori, la dottrina dell'Evoluzione vien tosto ad avvertirci che quelle forme non hanno per essi fine, ma son come fasi storiche e accidentali dello sviluppo, importanti solo per ciò che servono a preparare gli elementi essenziali, costanti e proprî del tipo. Parimenti nel campo sociologico come nel campo biologico abbiamo tipi diversi, ed anche qua tipi superiori e tipi inferiori: parimenti qua l'individuo di un tipo superiore, nella sua formazione psichica, *attraversa* gli stadî de' tipi sociali inferiori; però

la dottrina dell'Evoluzione vien tosto a dirci che quelle rivelazioni non hanno un valore per sè, ma sono nell'individuo momenti passaggieri per arrivare agli elementi costanti e proprî del tipo. Talchè il fatto intuito dal genio metafisico che l'individuo umano rifà lo sviluppo della specie, non solo è nella dottrina dell'Evoluzione che acquista un valore universale ed oggettivo, ma è altresì solo nella dottrina dell'Evoluzione che quel fatto, svelando la vera natura della formazione dell'uomo come essere animale e sociale e dichiarando il processo stesso della natura in ciò che offre de' fenomeni passaggieri o de' fenomeni coordinati all'attuazione del tipo, porge al pedagogista criteri certi e fondamentali. Invero, non è forse massima quistione per la Pedagogia il determinare in base ad un criterio oggettivo, là dove debba intervenire l'educatore e là dove debba agire la natura? Non è forse la quistione di ben circoscrivere l'attività dello sviluppo sotto la spinta delle forze naturali, dall'attività dello sviluppo sotto l'azione dell'uomo, quistione capitale in qualunque sistema pedagogico? Non vi ha pedagogista che non se ne sia preoccupato e che non se ne preoccupi. Che cosa deve fare la natura nello sviluppo umano e che cosa dobbiamo far noi? Quando noi s'interviene, con quale criterio cavato dall'esperienza e dalla scienza si deve intervenire? — Ebbene, se ne dica quello che si vuole, ma la dottrina dell'Evoluzione porta in tali ricerche una vera luce. E gioverà d'insistervi un po'.

Adottando così in forma assoluta e puramente estrinseca, e come pare che creda lo stesso Spencer, il principio che l'individuo umano debba rifare l'Evoluzione della specie, quali conseguenze ne ver-

rebbero? La specie ha cominciato col feticismo, col dispotismo, coll'egoismo, colle più stolide usanze ed abitudini; con istinti fieri e sanguinari; coll'ozio anzichè col lavoro. La specie è arrivata dopo molti e molti errori a certe verità: prima di creare l'astronomia si è pasciuta d'astrologia, prima di coltivare la chimica ha coltivato l' alchimía. La specie prima di considerare le forze della natura quali si rivelano ne' fenomeni, le animò e personificò in mille guise; prima di rendersi conto scientifico delle funzioni organiche o psichiche, inventò le più strane fantasie per ispiegarsele. E sarebbe dunque a traverso questo oceano di aberrazioni, a traverso tanta efferatezza ed immoralità che dovremmo noi guidare nell'istruzione e nell'educazione l'individuo? Correggete invece la legge che l'individuo umano deve rifare lo sviluppo della specie secondo i detami dell'Evoluzione, e voi trovate che, in un modo veramente meraviglioso, essa rischiara il processo pedagogico. Perchè, secondo i criterî della dottrina dell'Evoluzione, non è in modo assoluto che gli elementi delle singole forme de' tipi sociali debbono trovare il loro posto nell'educazione, ma solo in quanto quegli elementi son necessarî per formare i caratteri essenziali del tipo sociale ultimo cui l'individuo appartiene ed a cui è destinato. Se dunque è vero che l'umanità ha cominciato dall'empirico ed ha proceduto al razionale; se è vero che da concezioni indefinite è passata a concezioni definite; da forme in cui prevalevano le emozioni animalesche a forme in cui prevalgono le emozioni ideali; nella dottrina dell' Evoluzione noi afferriamo l' interpretazione giusta che deve fare di tali fatti il pedagogista. *Afferriamo* cioè che il momento dello sviluppo em-

pirico della coscienza individuale dev'essere coordinato al momento razionale cui è arrivato il tipo sociale, dando all'elemento empirico tale indirizzo e sol tanta importanza quanta n'è necessaria per raggiungere la forma razionale, e passando, anche per l'individuo, per quelle sole forme intermedie essenziali per cui è passato il tipo. Afferriamo che se l'indefinito e le emozioni fantastiche fissano prima l'attività psichica, noi a questo indefinito ed a queste emozioni non dobbiamo dare altra estensione e sviluppo, se non quanto è necessario per passare alle forme definite e alle emozioni proprie del tipo sociale, percorrendo sempre le forme intermedie oggettive e necessarie. E così una psicologia oggettiva e storica nel tempo stesso, trasforma il principio supremo della didattica, da una astrazione vaga in una deduzione complessa cavata da tutta la legge dello sviluppo biologico e sociologico. E così il pedagogista ha un criterio oggettivo di quello che deve fare e di quello che non deve fare, ed è messo in grado di sapere quali fenomeni, pure apparendo nell'individuo, han forma transitoria, e quali altri fenomeni esso deve dirigere e come. Molti, oggi, chiamano pedagogia positiva la semplice affermazione dello sviluppo psico-fisico; altri credono d'essere positivisti in pedagogia affidandosi all'insegnamento occasionale. Ma questa non è pedagogia positiva; questa anzi non è scienza pedagogica. Bisogna avere l'idea completa dell'individuo nella specie per essere sulla base del positivismo; bisogna avere un piano scientifico dinanzi cavato da tutta l'esperienza psichica e sociale per avere i criterî della didattica e dell'educazione. Che se a taluni parrà che tali quistioni son quistioni assai difficili, noi diremo che è tempo

di finirla colle generalità, siano pur queste generalità scientifiche, e che nelle quistioni sociali, per la complessità de' fatti, un criterio del vero è anche la loro difficoltà.

Consideriamo un po' l'esplicazione morale. Presa a sè la formola, che l'individuo umano rifà lo sviluppo della specie, non ci darebbe nessun criterio sicuro; anzi la conseguenza logica di un tal fatto sarebbe la negazione di ogni educazione morale; perchè, se lo sviluppo dell'umanità è stato uno sviluppo spontaneo, niente si addirebbe meglio ad un'educazione morale dell'individuo quanto l'assoluta libertà. Ci si dice: i sentimenti dell'individuo ritraggono le forme storiche: prima d'essere uomo civile s'è selvaggio, e nelle forme di civiltà, prima de' sentimenti altruistici, prevalgono sentimenti egoistici. — Sta bene. Ma con queste sole induzioni storiche cosa stabilireste per l'educazione morale dell'individuo? Invece la dottrina dell'Evoluzione rischiara anche qua il compito del pedagogista; anche qua, secondo me, eloquentemente gli dice quando deve intervenire e come. Per la dottrina dell'Evoluzione il pedagogista sa che deve compiersi nell'individuo quella istessa selezione nei sentimenti e nelle idee che la natura o la storia compirono inconsciamente: sa che deve servirsi delle forme psichiche transitorie, che si rivelano nell'individuo, per coordinarle a formare gli elementi essenziali del tipo sociale cui è destinato; sa quando la natura deve essere lasciata a sè e quando va raddrizzata o corretta. Chi non vede dunque che il principio fondamentale e dirittivo della educazione morale dell'individuo è solo qui che diventa suscettibile di una determinazione scientifica?

E su per giù può farsi un simile ragionamento per l'educazione fisica. Il semplice fatto che l'individuo umano debba rifare lo sviluppo della specie non dice nulla sull'indirizzo che il pedagogista deve dare all'educazione fisica in questa o quell'epoca storica. Invece colla dottrina dell'Evoluzione noi impariamo che se in tipi sociali inferiori l'educazione fisica è fine a sè stessa, se in tipi semi-civili essa si coordina alla lotta nazionale; in tipi sociali più elevati essa non è che mezzo. Mezzo per lotte che si assommano nella vita dello spirito: mezzo per la scienza, per il lavoro, per la morale. Anche dunque per l'educazione fisica, il pedagogista, mediante la dottrina dell'Evoluzione, è messo in grado, da una storia oggettiva e complessa, di comprendere e ben guidare lo sviluppo dell'individuo, di promuoverne l'educazione con alti criteri scientifici. Fuori della dottrina dell'Evoluzione, a me pare, il criterio fondamentale della Pedagogia, abbiasi a fare coll'educazione intellettuale, morale o fisica, è imperfetto o fallace: fuori della dottrina dell'Evoluzione, a me pare, noi non possiamo avere per la Pedagogia che, o considerazioni oggettive parziali e false quali quelle indicate, o considerazioni molto vaghe, quali quelle cavate dall'individuo preso a sè e anche esse, poi, poverissime d'utili risultati.

VIII.

E questa ultima tesi apparirà anche essa chiara se considerasi quanto accadde ai grandi pedagogisti, i quali, prescindendo dalla vita storica, ritennero poter rischiarare i problemi pedagogici guardando l'individuo umano o lo sviluppo psi-

chico a sè. Ebbene: essi non riuscirono, e, diciamo dippiù, essi non potevano riuscire. Perchè? Perchè l'interpretazione soggettiva senza un criterio oggettivo non imbrocca; e di ciò abbiamo un esempio splendido, per non dir d'altri, in Rousseau e Pestalozzi.

Tutti e due hanno amata la fanciullezza; tutti e due han visto un alto ideale nell'educazione; tutti e due dispregiarono il formalismo pedagogico ed ebbero chiara coscienza che nessun meccanismo può prendere il posto della spontaneità naturale e che qualsiasi educazione debba coordinarvisi ed informarsi alle sue leggi. Ma, confinati nella sola osservazione dell'individuo, chiusi nel mondo dell'infanzia o della fanciullezza, a quali risultati arrivarono? — Ritrassero essi la formazione psichica? — Ne compresero almeno qualcuna delle linee fondamentali? — Rousseau e Pestalozzi ammettono nell'infanzia una bontà perfetta, e ciò è un errore; e tale errore ci dice troppe cose: ci dice, primo, che la sola osservazione diretta non valse loro a dichiarare l'opera degli istinti e le tendenze ereditarie; la base stessa dell'anima. Sotto questo aspetto il concetto di Rousseau e di Pestalozzi è inferiore a quello di Platone ed Aristotele. Rousseau e Pestalozzi comprendono che l'educazione dev'essere progressiva e che nell'opera educativa vi ha un'azione negativa insieme ad un'azione positiva. Ma questa idea è tutta estrinseca, tutta formale. Potettero essi infatti, circoscritti nella sola osservazione dell'infanzia, della fanciullezza, o dell'individuo per sè rilevare le forme di questo progresso? Rousseau non le intende a segno da separare fra loro le varie età dell'individuo. Il suo Emilio per un lungo

periodo non vive che di vita fisica e non è che un buon animale di fanciullo. Rousseau, prima di passare alla coltura intellettuale, aspetta che l'organismo sia già di molto sviluppato; egli ignora l'efficacia del lavoro educativo e della coltura per un tale sviluppo. Rousseau non intende punto la parte della memoria e dei sentimenti estetici per la formazione del complesso delle attività psichiche, non intende punto la legge di loro formazione. Sua gloria è d'aver proclamata la necessità di una speciale psicologia per l'educazione; ma di questa psicologia egli non ne ha messe certo le basi, checchè se ne dica. Di un fanciullo ignorante e di cui non ha coltivato che i sensi, egli si proponeva di fare uno stoico: Rousseau opina che la vita delle emozioni sociali sia schiusa solo dai bisogni del sesso. Quali strane illusioni! — Pestalozzi è più fortunato in molte di queste indagini. Egli non separa le età, ma le guarda nella loro successione insensibile; non separa le attività psichiche, ma le considera nella loro esplicazione armonica. Pestalozzi sa che l'educazione dei sensi e l'educazione fisica devon essere coordinate alla vita intellettuale; vede tutta l'influenza della famiglia e della società per l'educazione morale; comprende l'importanza dell'insegnamento oggettivo e dell'esperienza che vien formandosi nel fanciullo; riconosce all'arte pedagogica un campo più vasto di quello indicato dal Rousseau; intuisce il corso delle piccole emozioni e delle piccole idee per formare le forti passioni e le idee grandi; ma se questi son grandi titoli per Pestalozzi, noi possiamo pur domandarci: che cosa sa Pestalozzi della formazione psichica? Quali sono le dottrine psicologiche da lui acqui-

state per la scienza? Su quale fondamento scientifico posano i suoi metodi? — Cercate della buona volontà, dell'amore per l'infanzia o qualche fortunata intuizione in Pestalozzi; ma non vi cercate la riflessione matura, la coscienza netta dello scopo, la dottrina scientifica. Il romanzo pestalozziano è meno artistico del romanzo di Rousseau ed ha in cambio ideali più sereni; ma nell'uno e nell'altro la psicologia dello sviluppo è involta in intuizioni fantastiche. E i risultati del Pestalozzi si riflettono ne' suoi metodi. I suoi metodi, guidati da vedute esteriori o da concetti slegati ed immaturi, piegano facilmente ad un vuoto meccanismo o ad un nebbioso idealismo.

Che conchiuderne? La conclusione è anche qui palmare. La osservazione diretta, checchè se ne dica 3 in questi due genî della Pedagogia moderna, in costoro che più nettamente videro l'importanza della psicologia per l'educazione, non riuscì a dare una storia neppure approssimativa dello sviluppo individuale. Perchè ciò? Perchè questo piccolo mondo, l'individuo, non può essere rischiarato che da un mondo più grande; e a quel modo che i processi embriogenici sono stati rischiarati dai processi filogenici, l'embriogenìa psichica aspetta luce dalla filogenia psichica: solo allora, io mi penso, il criterio pedagogico sarà su una base sicura e ragionevole. Come la storia di un astro si rischiara nella storia del suo sistema; come la storia di una foglia d'albero si rischiara nella storia della famiglia cui appartiene la pianta e in quella di tutto il mondo vegetale, la storia di un nostro pensiero o di un nostro affetto si rischiara nella storia tutta degli esseri che sentono o pensano. L'individuo è a sè tutta una storia, e fuori di questa

non si può comprendere. Il criterio astratto della specie della vecchia metafisica non poteva riuscir fecondo nella Pedagogia: infecondo vi riusciva il solo criterio soggettivo. L'idealismo e l'empirismo forse continueranno a studiare il fanciullo a sè, lo sviluppo psichico per sè; continueranno forse a prediligere de' rapporti vaghi tra l'individuo e la specie; ma la Pedagogia, a me pare, non sarà una scienza, se non quando l'evoluzione dell'individuo sarà rischiarata dall'evoluzione della specie, e i due studi formeranno un solo studio, rivolto a determinare, su i fondamenti stessi della realtà, i problemi dell'educazione; se non quando cioè la dottrina dell'Evoluzione avrà fatto suo il problema pedagogico e l'avrà svolto con metodi positivi.

IX.

È solo per questa via, se non mi sbaglio, che la Pedagogia potrà davvero un giorno trovare le sue leggi fondamentali. Quanti, oggi, anche tra noi, non cercano in astratto il supremo principio pedagogico della vita mentale, morale e fisica dell'individuo, e credono d'aver tutto detto, scrivendo una bella frase, o d'aver tutto trovato, mettendo insieme poche osservazioni raccolte dalla esperienza scolastica? Il vero è che nulla può essere scientificamente stabilito su lo sviluppo mentale dell'individuo, senza aver considerato la formazione naturale dell'intelligenza nella specie umana e nelle specie inferiori. Senza queste basi qualsiasi speculazione pedagogica è destinata ad essere imperfetta ed arbitraria. Il grande ed il piccolo si rischiarano a vicenda. La moralità del-

l'alunno non s'improvvisa; l'alunno è lui che fa dentro di sè la sua moralità. — Ma come il pedagogista può guidare questa formazione etica se ignora in qual modo le idee, i sentimenti e le abitudini si son venute svolgendo nel processo filogenico? È certamente cosa più facile parlare dell'educazione morale, definendo il carattere, indicando la natura propria della prudenza, della giustizia, della fortezza o della temperanza; ma che cosa potete voi aspettarvi da simili nozioni, quali fatti psichici potete voi modificare con esse? Lo Spencer ai giorni nostri è fra quelli che hanno sentita tutta l'importanza dell'educazione fisica e la necessità di coordinarla alla vita mentale. Intanto lo Spencer vien fuori con questa opinione che i giuochi, per l'educazione fisica dei giovanetti, i giuochi lasciati alla loro iniziativa, e come eslegi, sieno preferibili agli esercizî ginnastici, perchè quelli son naturali, questi no. Ebbene, questa opinione, in cui lo Spencer scorda il principio d'Evoluzione, è niente altro che un errore. L'esercizio ginnastico che, pur svolgendo le forze fisiche, è regolato in modo da dare delle cognizioni, da stabilire delle abitudini d'ordine, da sviluppare sentimenti di associazione e di mutualità, è più naturale oggi del semplice giuoco, naturalissimo in altri momenti della specie e del quale già i filosofi greci avevano pensato al modo di trar partito. Or tutto ciò che dice? Dice che senza criterio oggettivo l'interpretazione soggettiva riesce fallace anche ad un Herbert Spencer. Ci troviamo oggi in questa condizione mentale: molti ammettono il progresso evolutivo in biologia, ma lo negano in sociologia; altri l'ammettono nell'una e nell'altra, ma si fermano ad una considerazione

dei fatti per sè e non scendono alle applicazioni necessarie di tali fatti alla vita. Eppure, se la Pedagogia dovrà essere un giorno scienza, lo sarà per le applicazioni che si potranno fare in essa della legge d'Evoluzione. Il campo è vasto e in tante parti inesplorato; ma come negare ch'è solo per questa via che le idee si rischiarano?

X.

Concepita scientificamente la Pedagogia, noi possiamo intendere anche la natura della nuova arte pedagogica.

La nuova arte pedagogica, vivificata dai principî positivi della scienza dell'educazione, cesserà d'essere frammentaria, empirica, personale, e diventerà organica, sperimentale, oggettiva. Senza dubbio la storia della Pedagogia è ricca di buoni consigli e di buoni precetti; essa ha dei metodi definitivamente acquistati per l'umanità. Dopo Ratke l'arte pedagogica entra per una via sperimentale e razionale; dopo Comenius l'insegnamento intuitivo è messo a base dell'istruzione, e Locke, Rousseau, Basedow, Pestalozzi e Froebel non hanno che a migliorare le sue vedute. Ma dove queste norme metodiche formano un vero tutto scientifico? Quanto non manca sia in ordine all'educazione morale, sia per l'educazione fisica? Chi oggi potrebbe contentarsi per l'educazione fisica dei precetti di Locke o di Rousseau? Per l'educazione morale la dottrina delle conseguenze naturali rinnovata dallo Spencer che ha i suoi principî in Locke e in Rousseau, quali esplicazioni ancora non attende? La metodica, anche là dove è nel vero, resta nel campo

delle generalità; e spesso lo studio filosofico della Pedagogia non porge ai suoi cultori norme sicure per la pratica; spessissimo non ne porge alcuna. Chi negherà poi che restino anche in pedagogisti insigni esagerazioni o vedute esclusive e personali che solo il criterio guidato da un'esperienza vasta può moderare, raddrizzare, sanzionare o respingere? Non citerò Hamilton o Jacotot, no. Ma Pestalozzi che vuol tutto ragionare al fanciullo, che gli vuol dare un insegnamento religioso senza forma determinata, che vuole il disegno e non gli corregge il disegno, non aspetta che la Pedagogia scientifica penetri colla sua luce nell'arte educatica e la rischiari? E la geniale intuizione di Froebel non è essa stessa circondata da tal meccanismo da non poter forse in nessun modo prosperare senza la critica della scienza? In una sfera più elevata si dibatte con ardore la quistione dell'umanismo e del tecnicismo: Du Bois-Reymond e Spencer, due appassionati cultori delle scienze, son discordi. E non toccherà certo alla scienza dell'educazione, studiando i rapporti che le emozioni estetiche hanno colle concezioni scientifiche di stabilire, in che modo la coltura intellettuale debba esser fusa colla coltura estetica? E non toccherà alla scienza dell' educazione, resa sperimentale, d'organare la coltura in perfetta correlazione coi bisogni dell' istruzione? E, secondo me, sorgerà altresì da un indirizzo scientifico della pedagogia un criterio più maturo per l'educazione di alcune forme patologiche; per l'educazione di cretini, de' discoli, dei sordo-muti, dei ciechi nati; cose tutte che troppo spesso furono lasciate nelle mani degli empirici quando pure non si credette meglio di non degnarle di alcuna considerazione *pedagogica.*

XI.

E il detto parmi che basti ad indicare quali nuovi orizzonti apra alla Pedagogia scientifica ed all'arte educativa la dottrina dell' Evoluzione. Però i perfezionamenti che essa arreca alla pedagogia non restano puramente teorici e come ristretti al solo campo dell'educazione individuale o della metodica presa a sè: la pedagogia, resa scientifica, è messa in grado di meglio intendere il suo ufficio non solo dal punto di vista puramente teorico e individuale ma anche dal punto di vista sociale.

E ciò è presto chiaro. Perchè se la società si compone d' individui ed è impossibile formarsi un' esatta idea del composto ignorando la natura dei componenti: se in natura non è l' uomo astratto che troviamo, ma l'uomo determinato da molteplici circostanze relative al suo sviluppo, alla sua indole, alla sua razza, all'ambiente in cui vive: se a nessuna scienza è dato prevedere e provvedere senza ritrarre il criterio complesso delle realtà, da cui solo derivano le norme per discendere ad utili ed opportune applicazioni; è troppo manifesto che la Pedagogia scientifica, mettendo essa su basi positive lo studio dell'individuo umano, e non considerando l'individuo umano fuori dell'esistenza sociale, sia in grado di vedere da punti più complessi e veri gli uffici sociali cui è destinata, l'orbita de' suoi fini e i mezzi per raggiungerli. Quale azione sociale sicura e previdente potreste aspettarvi da una scienza fondata su intuizioni vaghe e su magre astrattezze? Come potreste aspettarvi che una scienza sociale si coordini al moto sociale,

interpreti lo speciale momento storico della vita di una civiltà o di un popolo, se questa scienza è fuori del movimento reale delle cose, è estranea alla cognizione de' fattori che formano una civiltà o non ne comprende la legge di sviluppo?

Nella dottrina dell'Evoluzione, io penso, la Pedagogia, mentre rinnova e migliora il suo metodo; mentre alle basi astratte sostituisce basi scientifiche; mentre rivela in modo intimo e profondo le sue attinenze colle altre scienze sociali; mentre trova criteri oggettivi e storici per l'educazione dell'individuo, ed è tolta dall'indirizzo di un vuoto occasionalissimo empirico o idealista; nella dottrina dell'Evoluzione, la Pedagogia, è altresì in grado di determinare scientificamente la sua funzione in una data epoca, in un dato momento storico. Ed è questo un gran vantaggio; perchè in tal modo non è solo il concepimento teorico della scienza che migliora, ma ne risulta rischiarato lo stesso scopo complesso dell'educazione come fatto sociale. E la dottrina dell'Evoluzione può fare codesto per molti perchè. Perchè in essa la Pedagogia è inseparabile dall' analisi sociale, e l'uomo v'è essenzialmente considerato come essere sociale: perchè il processo sociologico nell'Evoluzione è determinato come metodo indispensabile alla Pedagogia quanto ad ogni altra scienza sociale: perchè nella dottrina dell' Evoluzione il lavoro delle generazioni non è considerato a sè, ma in ordine alla tendenza ereditaria; perchè, infine, l'organismo sociale come l'organismo individuale vi son risguardati come una continua formazione, e dello stato presente si deve metodicamente cercare la spiegazione nel passato.

XII.

E che così sia lo mostra l'analisi sociologica dei popoli moderni, la quale, da sè sola, ci mette in grado d'intendere scientificamente i caratteri della loro funzione pedagogica.

Prescindendo dall'analisi sociologica dei popoli moderni; prescindendo, dico, dalla grande rivoluzione industriale che giace in fondo alla nostra storia, e per la quale il lavoro non è più un ufficio abbietto dello schiavo, ma una necessità dell'uomo e dei popoli, e l'uomo e il popolo che più producono sono quelli che più valgono, sarebbe egli possibile concepire nelle sue basi la funzione pedagogica? Prescindendo da quella nostra vita mentale di tre secoli, per la quale il simbolo e la vuota astrazione han dovuto in tutti i punti cedere il posto alla ricerca scientifica, e la ricerca scientifica è diventata la spiegazione della vita, ci sarebbe possibile d'intendere l'ufficio dell'istruzione nella società nostra? Nella società moderna il lavoro non è l'attribuzione di una classe, ma la base stessa sociale: nella società nostra la ricerca mentale e la scienza non istanno a sè, ma son esse stesse la vita del progresso economico. Vi sarà una genialità propria per le applicazioni industriali e una genialità propria per le scoperte scientifiche; ma ciò non toglie che l'industria e la scienza vivano oggi di una sola e medesima vita. Or tali fatti, che solo la considerazione sociologica può offrire, non modificano profondamente, non raffigurano in un modo loro proprio la funzione dell'educazione e dell'istruzione? Parimenti nei popoli moderni l'evoluzione estetica

e politica han preso forme speciali. L' arte si è mano mano venuta popolarizzando e s'è fatta organo di emozioni collettive: nella politica i popoli han rivendicato per sè la forza del diritto e la sovranità; e questo rivolgimento dell' ordine estetico e politico apparisce intimamente collegato al movimento industriale e scientifico. Talchè nei popoli moderni l'evoluzione industriale si contrappone alla vecchia sociabilità di padroni e schiavi; l'evoluzione scientifica al teologismo ed alla metafisica; l'evoluzione estetica al formalismo e alle idealità aristocratiche o senza eco nella coscienza popolare; l'evoluzione politica al dispotismo del cielo e della terra; e tutte insieme queste nuove forme segnano come la base di una struttura sociale economicamente, mentalmente, esteticamente e politicamente diversa, e danno alla funzione pedagogica speciale fisonomia ed indirizzo. Un sistema pedagogico per i popoli moderni, che non individuasse queste nuove esigenze; che non preparasse colle sue istituzioni al lavoro; che non ritraesse la nuova vita mentale ed emozionale; che non preparasse alla coscienza della vita pubblica, sarebbe un sistema pedagogico fuori del suo ambiente; sarebbe un anacronismo. Ed è veramente anacronismo quel sistema pedagogico, che vorrebbe contrapporre al lavoro e alla ricchezza come necessità della vita il disprezzo d'ogni bene terreno e la rassegnazione al proprio stato; alla scienza i dommi; all'arte che fa palpitare studî letterarî freddi o scheletrici; alla vita nella libertà e per la libertà l'oblio d'ogni sentimento vero e profondo e la schiavitù della coscienza. Tutto ciò non è del mondo che si evolve; è del mondo che si dissolve. Ciò non entra nel moderno organismo

sociale come parte viva e vitale, ma è ombra di altra epoca, che non può sparire addirittura finchè le forme nuove non abbiano acquistato il loro pieno svolgimento. E tuttavia queste linee generali che rilevano il lavoro pedagogico di un'epoca come determinarle indipendentemente dal concetto sociologico?

Guidati invece dalla dottrina dell'Evoluzione, anche leggermente considerando i fattori fondamentali della vita de' nuovi popoli, la funzione pedagogica relativa ad essi, ci si specifica netta. Questa funzione deve per primo ricomporre in un'omogeneità armonica i nuovi fattori sociali, e da questa omogeneità fondamentale far sorgere il nuovo sistema d'educazione e d'istruzione. Talchè, avuto riguardo a questi fatti, dobbiamo dire che ogni individuo oggi, per il carattere stesso dell'organizzazione sociale, dovrebbe trovare un sistema tale di educazione, che, esplicando le sue attitudini al lavoro, non gli rendesse necessario d'essere vampiro d'altre classi sociali. Ogni individuo oggi dovrebbe per un sistema d'istruzione esser messo in grado, anche in modo elementare, di considerare i problemi della vita coi risultati della scienza. Ogni individuo dovrebbe trovare in un sistema d'educazione e d'istruzione il modo come partecipare, sia pure in modo elementarissimo, alle emozioni dell'arte. Ogni individuo dovrebbe raggiungere la coscienza dei suoi diritti. Unire le cognizioni indispensabili alla nuova vita mentale colle abitudini al lavoro; unire le cognizioni, le abitudini al lavoro colle nuove emozioni estetiche; unire le cognizioni, le abitudini al lavoro, le nuove emozioni estetiche colla preparazione alla vita pubblica: son questi gli elementi sostanziali della funzione pedagogica dei popoli

moderni. Ed è su questo terreno che bisogna richiamare le indagini pedagogiche, se si vuol dare ad esse un fondamento scientifico e positivo; ed è qui poi che si presentano nuovi e grandi problemi: — Come poter dare un'idea positiva del mondo alle classi sociali, che non si addicono a studî speciali? — Ebbene, finchè la Pedagogia non ha sciolto un tal problema, alla società moderna mancherà la sua base mentale e l'anarchia spirituale padroneggerà gli spiriti. È sublime quella serie di scoperte scientifiche che dai Galilei arriva fino ai nostri giorni; ma se noi non sapremo raccogliere dall'albero maestoso della scienza moderna frutti che possano esser gustati dalla mente del popolo, quell'evoluzione scientifica non ha raggiunto il suo scopo sociale, non è diventata vera vita, vera coscienza. Nè ci si dica ciò impossibile. La storia è lì per dirci che l'intuizione del mondo s'è tante e tante volte cangiata nelle masse. Ora io dico: quello che altre epoche raggiunsero col fanatismo e l'intolleranza, perchè dovrebbe essere impossibile di raggiungere a noi col ragionamento sensato, coll'esperienza e la libera discussione, se l'opera che iniziamo non spereremo di compierla in un giorno e domanderemo per essa l'azione del tempo e delle generazioni che verranno? È presto fatto a sentenziare sull' impotenza della natura umana; a dire che essa non potrà mai spogliarsi di certi simboli e via dicendo. Il vero è che la storia non l'impotenza dell'uomo, ma la sua potenza mostra; che nessun sentimento, nessuna emozione, nessuna idea è estranea alla scienza, e che molte cose che si vorrebbero far credere permanenti dell'uomo son transitorie, anche perchè apertamente fanciullesche. E ciò non basta. — Come svol-

gere nell' educazione delle masse, le tendenze economiche e unire insieme il lavoro mentale col lavoro con cui si campa la vita? — Anche qui se il diritto e il dovere al lavoro non son trasformati dalla Pedagogia in abitudine al lavoro, e questa abitudine al lavoro non è vivificata dalle cognizioni della scienza, alle masse popolari mancherà sempre la base economica in corrispondenza alla nostra organizzazione sociale. Le abitudini al lavoro rappresentano esse sole gran parte de' mezzi al lavoro: il lavoro guidato dalle cognizioni della scienza è oggi condizione indispensabile per reggere nella concorrenza per la lotta della esistenza sociale. Nelle pieghe dunque de' grandi problemi economici della società nostra si nascondono dei problemi pedagogici. Potranno gli uni risolversi senza degli altri? Io non lo crederò finchè la correlazione è una legge anche del mondo sociale. Ma il pensiero ed il pane non son tutto nella vita. — Come fare perchè il popolo partecipi all' educazione estetica e sostituisca alle vecchie forme dell' ideale nuove forme? Senza ideale un popolo non vive: bisogna poter amare qualche cosa più di tutto, bisogna potere aver fede in qualche cosa, bisogna poter sperare. L' ideale, è in fondo, una forma di questo amore, di questa fede, di questa speranza; è una necessità psichica. Ma se altre epoche da vuote fantasie seppero cavare idealità potenti, perchè dovrebbe essere impossibile a noi cavare dalla stessa realta le idealità di cui abbisogna la coscienza moderna? Certo l' idealità oggi langue; alcune forme d' ideale sono addirittura esaurite. Ma la vita collettiva sente nuovi bisogni, nuove idee sono in incubazione nelle menti; e promuovendo la soddisfazione di quei bisogni, e lo

schiudersi di quelle idee, l'anima ne sarà rimutata: la vita troverà una diversa rappresentazione, e da ciò sorgerà una nuova fede, un nuovo amore, una nuova speranza, un'altra forma dell'ideale. Talchè educando secondo le nuove esigenze non è solo le menti che si stenebrano, non è solo la prosperità che si aumenta, ma è anche la fede, è anche la nuova vita dell'arte che si prepara. — E per ultimo: non dobbiamo mettere i popoli per educazione ed istruzione all'unisono delle loro istituzioni politiche? Il problema politico non è separabile dal problema pedagogico; anzi tutto ci porta a stabilire che la storia avvenire non sarà rischiarata nel suo corso che dalla soluzione di quistioni pedagogiche.

XIII.

Sono questi gli elementi fondamentali della moderna funzione pedagogica quale c'è indicata dall'analisi sociologica. Però, non basta raggiungere pedagogicamente l'omogeneità fondamentale dei popoli moderni. Sul fondo di questa omogeneità, pel progresso stesso di una società, sorsero delle specializzazioni; sorsero classi sociali diverse con uffici diversi e professioni diverse; e la funzione pedagogica deve rilevare non solo, dirò così, il tronco sociale, ma le sue ramificazioni, perchè torni veramente adatta alla vita de' popoli. Ma quali e quanti problemi pedagogici non ci schiude una siffatta ricerca? Nondimeno è in questo fatto sociologico il criterio fondamentale per discutere gli ordinamenti scolastici e comprenderne la vita. L'organizzazione scolastica di un'epoca non è un fatto accidentale; essa tiene ad una serie di grandi

e profondi bisogni: essa è relativa alla natura dell' esplicazione di una società e non può essere rischiarata che da leggi sociali. Fuori della sociologia l'organizzazione scolastica deve apparire un fatto empirico, ed è pur troppo così che la discutono spesso le assemblee politiche. Grandi pedagogisti avevano compreso da un pezzo che la scuola dovesse servire alla vita: il principio dell'utilità è già principio sovrano in Locke e Rousseau. Tuttavia, non sussidiati dal criterio sociologico, quale deduzione seppero essi cavare da questo principio? Anche Talleyrand, Condorcet, Naville, senza criterio sociologico furono incapaci d'intendere la legge complessa dell'organizzazione scolastica. E senza criterio sociologico come intendere poi la continua trasformazione dei metodi, conseguenza necessaria del moto delle scienze, e la necessità di coordinare l'istruzione ai bisogni dell'individuo, della famiglia e dello Stato? Platone aveva visto l'importanza delle abitudini per l'educazionz; Aristotele degli elementi etici e politici; Rabelais, Montaigne e Locke della coltura scientifica; Pestalozzi, Girard e Froebel di unire all'istruzione il lavoro; Talleyrand, Condorcet, Naville di un' organizzazione scolastica a base larga e democratica; ma che cosa han prodotto tutte queste intuizioni al di fuori del concetto sociologico, ove solo si compiono e s'armonizzano, ove solo di ciascuna se ne misura il necessario svolgimento e l'ampiezza? Noi lo sappiamo: l'educazione e l'istruzione han dei limiti nella natura organica e psichica, e nessun sistema pedagogico riuscirà mai ad eguagliare le classi sociali. Noi lo sappiamo: la dipendenza e la mutualità son leggi feconde tanto della natura quanto del vivere

sociale. Ma possiamo noi dire che la funzione pedagogica sia oggi tale che ciascuno ci dia quanto può, e che l'odierna disuguaglianza sociale sia solo in quei confini in cui è resa necessaria e feconda dalle leggi della natura?

XIV.

Parmi anzi che chi consideri sotto un tale aspetto la funzione pedagogica de' popoli moderni, debba pur confessare che gran parte del malessere delle nostre società nasca appunto dalla sua mancanza di sviluppo. La società moderna, per opera d'individui privilegiati, s'è di tanto elevata nella sua vita mentale, morale, economica; i problemi politici vi si rendono giorno per giorno più complessi. Ma noi veramente che cosa facciamo per preparare le moltitudini a questa vita della specie? Coi progressi dell'umanità l'elemento umano e riflesso prende sempre più il posto dell'elemento naturale e spontaneo. Ma noi colla nostra opera pedagogica come andiamo incontro a tali mutamenti? Chi guarda le moltitudini popolari che trova? L'evoluzione sociale ha loro conferito diritti che ignorano o di cui sono incapaci a far uso: l'evoluzione sociale ha moltiplicato colle macchine e colla scienza il lavoro, ma esse lavorano oggi colla cieca guida delle abitudini del passato e son quindi aggiogate al capitale monopolizzatore e all'usura: l'evoluzione della specie ha rivelato idealità morali ed estetiche tanto superiori alle vuote fantasie, ma esse non si riflettono nella coscienza del popolo, in cui se una fede tramonta, un'altra non sorge. Le classi dirigenti hanno migliorato tutto ciò che *si attiene* alle professioni cui esse si addicono, e

han fatto servire a sè i bilanci dello Stato; ma che cosa è stato fatto di serio per le professioni popolari? Dal fondo della storia moderna, per i caratteri fondamentali comuni a questi popoli, sorge la necessità della fratellanza fra popoli e popoli; la necessità di portare la lotta dal terreno cruento a quello incruento dello spirito. Ma che cosa noi facciamo perchè i popoli abbiano coscienza della loro missione e non siano aggirati dalla politica del tornaconto di pochi interessi personali? È la scienza che insegna oggi all'individuo la previdenza; sono nelle mani della scienza i mezzi per la sua conservazione, pel suo benessere e per la sua moralità; ma la scienza è lontana da lui. Le vecchie basi della famiglia sono scrollate; ma le nuove non si edificano. Lo Stato, per la necessità stessa dello svolgimento sociale, vede innanzi sè crescere ogni giorno più i suoi còmpiti e gli è necessario togliere l'opera sua da certi punti per poterla portare su certi altri. Ma senza una corrispondente opera educativa chi garantirà che gli enti sociali autonomi troveranno la via della loro libera e feconda esplicazione? — Quando si considera quello che dovrebbe essere la funzione sociale pedagogica in ordine a quello che è, c'è da meravigliarsi di una cosa sola: c'è da meravigliarsi che lo spirito di libertà trovi ancora un'eco nella coscienza delle moltitudini, e che le tendenze anarchiche siano sì scarse di fronte ad un tale sconcerto e ad una tale insufficienza del sistema educativo. E certamente la Cina, l'India, la Grecia, Roma o il Medio-evo, avevano un sistema pedagogico assai più consono alla natura della loro società del nostro. Tutto in Cina tende a stabilire la forma patriarcale, tutto nell'India le caste, tutto

in Grecia ed in Roma un'educazione nazionale: la missione di questi popoli si compenetra colle loro istituzioni, colle loro leggi, colle loro idee religiose, col loro sistema educativo. Ma ove è essa questa compenetrazione nei popoli moderni? Noi non la troviamo. La scuola e l'educazione, che dovrebbero avere presso di noi una parte importantissima, per la natura tutta riflessa della nostra civiltà; perchè nella nostra civiltà i problemi non sono messi dallo svolgimento spontaneo, ma dalle tradizioni storiche, non vi hanno invece che un'importanza secondaria e di nessun momento. E da ciò consegue che la nostra organizzazione mentale e morale è molto debole, tanto debole; da ciò la mancanza di preparazione alla vita; lo sconcerto nei sentimenti e negli affetti. Si rimpiangono le forti convinzioni collettive, si rimpiangono le forti passioni popolari; ma a che rimpiangerle se non si fa nulla per prepararne l'ambiente in cui solo son possibili? Si rimpiange questo vivere di pochi grandi isolati nella società; un'arte senza eco nelle moltitudini; una mancanza d'iniziativa e d'ardimenti; ma a che questi rimpianti se non s'ha il coraggio d'additare le fonti del male e curarlo? Il problema educativo è nei popoli moderni problema fondamentale e complesso: la quistione pedagogica è oggi quistione d'esistenza sociale. Così non si va.

XV.

E la Pedagogia resa scientifica è appunto su questo terreno sociale che deve portare le sue indagini; è appunto degli scopi sociali che deve mirare a raggiungere. Senza raggiungerli noi avremo

rivoluzioni non evoluzione, avremo salti e non progresso; avremo pochi dotti ma non popolo. Immiserirebbe il moderno concetto pedagogico chi circoscrivesse la scienza dell'educazione all'infanzia e alla fanciullezza. No; è tutto il problema sociale che essa abbraccia sotto aspetti suoi proprî. Non rinunzierebbe poi ai soli mezzi per rischiarare i problemi pedagogici chi li disgiungesse dall'odierno indirizzo degli studî biologici e psichici?

XVI.

Il naturalismo come biologia e sociologia, ecco gli occhi della nuova Pedagogia. Che se poi la Pedagogia, sia nella sua organizzazione teoretica, sia nella sua funzione sociale, non può rischiarare i suoi problemi e comprendere i suoi uffici senza gli aiuti delle scienze biologiche e delle scienze sociali, è pur certo che la Pedagogia, rinnovata da tali scienze, rende alle une e alle altre servigi grandissimi, nel tempo stesso che concorre a formare quel sistema sperimentale di cognizioni che invano il genio metafisico cercò cavare da ipotesi aprioristiche. Perchè, se come fu discorso innanzi, è l' odierno indirizzo biologico e psichico che mostra alla Pedagogia le sue basi scientifiche; se sono le leggi della formazione naturale che danno al pedagogista il criterio di quello che deve fare e di quello che non deve fare, chi non vede d'altra parte quale alta importanza non arreca agli studî biologici e psichici la Pedagogia, mostrandone i risultati in istretta relazione coi maggiori problemi della vita mentale e morale dell'uomo e coi problemi più importanti della sua esistenza sociale e del suo progresso, sia come

individuo, sia come specie? Si crede da molti che l'odierno naturalismo biologico abbia il solo scopo di sostituire ad un concepimento della vita un altro concepimento, e che ogni sua efficacia debba confinarsi nel mondo teoretico: altri ritengon che le scienze sperimentali non possano aspirare ad altra utilità che alle immediate e volgari. Ma è ciò vero? La Pedagogia fatta scientifica risponderà invece che è nello studio biologico che si rischiarano anche le leggi della vita mentale e morale dell'uomo; che nelle ricerche morfologiche e fisiogeniche della vita della specie si rintracciano le leggi della nostra esplicazione e della nostra educazione. Parimenti se col criterio sociologico e riconducendo il fatto pedagogico agli elementi economici, estetici e politici, la funzione pedagogica si rischiara ed è messa in relazione alle scienze sociali, è nondimeno incontestato che la funzione pedagogica, promossa secondo questi principî, renderà, sotto altri aspetti, a tali scienze vantaggi importanti. Difatti, solo con un'educazione concepita su queste basi potrà esser diffusa la coltura positiva; si potranno temperare le astrattezze di certi metodi; schiudere all'arte nuovi ideali e dare alle speculazioni politiche una base relativa e consona ai nostri costumi. Grandi economisti deplorano oggi che la loro scienza, sì utile ai popoli, non figuri negli istituti d'educazione. Molti deplorano che l'arte abbia già smarrito il suo ambiente e che sia costretta a vivere di lenocinî sensuali; e a tutti torna increscevole che la coltura scientifica abbia sì poca parte nella nostra educazione mentale. Ebbene, ove sono i rimedî? Questi rimedî sono nel promuovere il criterio sociologico dell'educazione.

Talchè se le scienze sociali tornano d'aiuto alla Pedagogia, la Pedagogia alla sua volta allarga il campo di queste scienze e riesce di giovamento a tutte le grandi manifestazioni della vita storica. E nessuno negherà poi che l'organismo scolastico specializzato ne' popoli secondo il criterio sociologico permetterà che ogni individuo trovi la via aperta all'esplicazione della sua vocazione, vocazione ch'è il vero fattore delle individualità morali, scientifiche ed artistiche: nessuno negherà ancora che, riflesse le esigenze sociologiche dell'educazione nella famiglia e nello Stato, ne vantaggerà l'amore e la prosperità, la sicurezza e la libertà. E questo movimento complesso che la funzione pedagogica attuerà in ogni parte dell'organismo sociale, mentre per un verso ringagliardirà nei popoli gli organi dell'anima; per un altro, più esteriore e facile a valutarsi, dichiarerà sempre più gli elementi umani nei caratteri di maggior permanenza e costanza; e questo duplice lavoro è il solo che ci possa mettere in grado di dire senza enfasi rettorica: più in alto!

LO SVILUPPO PSICHICO

E

LA PEDAGOGIA

I.

I filosofi si accorsero di buon'ora che la conoscenza dello sviluppo psichico è necessaria a molte scienze sociali, necessariissima alla scienza dell'educazione. Ma come raggiungere una tale conoscenza?

Due vie parvero possibili nel passato; rischiarare lo svolgimento psichico dell'individuo istituendo certo riscontro tra l'individuo e la vita o la storia dell'umanità; rischiarare lo svolgimento psichico dell'individuo guardando all'individuo in sè e per sè.

E le due vie furono entrambe battute, e talvolta contemporaneamente, dagli stessi pensatori. Tuttavia Platone, Vico, Herder, Condillac ebbero coscienza più chiara del primo metodo; Locke — nel campo puramente pedagogico — Rousseau e Pestalozzi del secondo. Chi ignora come Platone concepisse lo Stato come l'individuo umano ingrandito, e ritenesse che ci fossero tante forme di governo quante le facoltà dello spirito, e con quella stessa gradazione che stimava scorgere nella gerarchia e nella struttura dell'animo

nostro? Chi ignora quanta parte avesse per Vico e per Herder, nell'interpretazione del moto dell'umanità, il parallelismo da essi presupposto tra l'umanità e l'individuo? Al contrario, secondo Locke, Rousseau e Pestalozzi, lo sviluppo dell'individuo va rintracciato osservando l'individuo a senza uscire da esso. È a questa osservazione che precipuamente l'infaticabile Pestalozzi domandava le basi sicure de' suoi processi pedagogici e didattici; è nell'osservazione dell'individuo che quasi tutti i pedagogisti posteriori cercarono le norme per isvolgere quel complesso di poteri di cui abbisogna l'educazione.

Ebbene: noi non neghiamo che l'uno e l'altro metodo abbian messo innanzi idee feconde ed utili. Domandiamoci però: si raggiunse con tali metodi una conoscenza sicura e scientifica dello sviluppo psichico? Furono con tali metodi rischiarate davvero le basi psicologiche della scienza dell'educazione?

Guardiamo i fatti; e, nel caso nostro, i fatti, per essere brevi, sono i risultati ottenuti.

II.

Il Condillac fu di certo il più coerente nell'applicare alla Pedagogia quel metodo che vuol rischiarare e guidare lo svolgimento psichico dell'individuo col corso e secondo il corso dell'umanità. Ciò che in Platone è intuizione, senza moto in sè, applicata principalmente alla politica ed alla pedagogia solo in quanta parte di una politica utopistica; ciò che in Vico ed Herder è analogia di cui non si vede la ragione, analogia che mira a rischiarare il corso dell'u-

manità, in Condillac è vera e propria coscienza pedagogica. Nel programma per l'educazione dell'erede del ducato di Parma, il filosofo francese si propose seguire un vero piano sistematico, e far passare il suo alunno per le stesse vie tenute dall'umanità. Ma come si presentava a lui questa idea? Persuaso che l'anima umana sia la stessa sempre ed ovunque: che la coscienza di sè sia naturalmente la cosa più facile a raggiungersi, e che, per esser essa mancata scientificamente ai popoli primitivi, la loro infanzia fu lunga e dura; il Condillac fa del suo alunno di sette anni uno psicologo ed un metafisico. Sicuro! Dalla metafisica ove egli passa? Passa alla filosofia della storia, alla conoscenza dei prodotti storici dell'umanità. Di qua sale alla logica, perchè il suo alunno arrivi secondo le vie dell'umanità alla grammatica. — Chi non lo vede? Senza sconoscere le idee buone di cui è ricco il *Cours d' études* del Condillac, questo piano generale d' educazione è un enorme sbaglio pedagogico.

E l'insuccesso, se è meno clamoroso nell'altro metodo, non vi manca per questo. Che cosa per l'educazione fisica dell'infanzia e della fanciullezza, suggeriva al Locke la sola considerazione dell'individuo? Gli suggeriva l'acqua fredda, l'abitudine all'intemperie, tutto il sistema di ciò che volgarmente praticasi nelle campagne. Ma quale fisiologo, quale igienista accrediterebbe oggi simili opinioni? È difficile poi che s'ignori quale povera psicologia informi e l'idillio pedagogico del Rousseau e l'opera riflessiva e laboriosa del Pestalozzi. Come già scrissi, tutti e due amarono la fanciullezza; tutti e due videro un alto ideale nell' educazione; tutti e due dispregiarono il for-

malismo pedagogico, ed ebbero chiara coscienza che nessun meccanismo può prendere il posto della spontaneità naturale. Ma, confinati nella sola osservazione dell'individuo, a quali risultati arrivarono? Ci dettero essi un concetto scientifico dello sviluppo psichico? Tutt'altro. Essi ammettono nell'infanzia una bontà perfetta, e ciò dice che la sola osservazione diretta dell'individuo non valse loro a svelare l'opera degli istinti e le tendenze ereditarie: la base stessa dell'anima. Questo naturalismo ottimista ha un alto significato storico; ha giovato al movimento della psicologia generale, ma non alla psicologia pedagogica. Dove è, infatti, questa psicologia? Rousseau e Pestalozzi compresero che l'educazione dev'essere progressiva, e che nell'opera educativa vi ha un'azione negativa accanto ad un'azione positiva. Ma riuscirono essi, circoscritti nella sola osservazione dell'individuo, a rilevare le forme di questo progresso? Era qui appunto l'elemento nuovo. Rousseau non le intende a segno, da separare fra loro le diverse età dell'individuo, da distaccare le specie di educazione fra loro senza vederne i loro molteplici uffici. Pestalozzi è più fortunato in alcune indagini psicologiche. Non separa le età, ma le guarda nella loro successione insensibile; non disgiunge fra loro le facoltà psichiche, ma le considera nella loro esplicazione armonica. Pestalozzi sa che l'educazione, anche fisica, deve essere coordinata alla vita intellettuale; sente tutta l'efficacia della famiglia e della società per l'educazione morale; comprende scientificamente l'importanza dell'insegnamento oggettivo e della esperienza che vien formandosi nel fanciullo; riconosce all'arte pedagogica campi più vasti di quelli in-

dicati dal Rousseau; intuisce il corso delle piccole emozioni e delle piccole idee per formare le passioni forti e le idee grandi. Ma se questi son grandi titoli per Pestalozzi, noi possiamo pur domandarci: che cosa sa Pestalozzi della formazione psichica? Quale alto criterio ha egli in mano per dirigere l'opera educativa? Cercate della buona volontà, cercate dell'amore e dell' abnegazione per la fanciullezza in Pestalozzi, ma non vi cercate la riflessione matura, la coscienza scientifica dello scopo. Il romanzo pestalozziano è meno artistico di quello del Rousseau, ed ha in cambio ideali più sereni ed attuabili; ma nell'uno e nell'altro la psicologia dello sviluppo è involta in intuizioni fantastiche. E senza basi psichiche ben determinate, cosa potevano essere i suoi metodi? I suoi metodi, guidati da vedute esteriori e da concetti slegati od immaturi — come fu già notato altrove — piegano facilmente ad un vuoto meccanismo o ad un nebbioso idealismo.

III.

Ma la critica non deve contentarsi d'indicare l'insuccesso; essa deve spiegarlo. E l'insuccesso dell'uno e dell'altro metodo nel rischiarare lo sviluppo psichico, si spiega per molte cause connesse fra loro, principalissime queste. Primo: nel passato, per ardite e geniali che fossero le ipotesi intorno alle relazioni dell'individuo umano con l'umanità, esse dovevano riescire fallaci: la storia dell'umanità, nelle sue fasi più elementari ed importanti, non era conosciuta; e colla storia dell' umanità non era conosciuta la legge di formazione degli esseri viventi, da cui la vita stessa dell' umanità

prende tanta luce. Secondo: l'osservazione su la coscienza dell'individuo, anche condotta con rara perspicacia, era sempre in queste condizioni: essa poteva aggirarsi su d'una forma o stadio dello sviluppo, e mancava poi di qualsiasi criterio per distinguere l'accidentale dal costante e ricollegarli ad una legge generale. Terzo: la psicologia dello sviluppo, come quella che è intimamente connessa alla psicologia generale, è troppo chiaro che non poteva effettuare dei progressi, senza che la psicologia generale ne avesse compiuti. Colla dottrina metafisica delle facoltà permanenti ed immutabili: coll'osservazione psichica rannicchiata nella coscienza individuale e fatta inetta a qualsiasi ricerca genetica: coll'attività psichica ritenuta disgiunta dai poteri fisiologici, e l'una e gli altri senza dipendenze dalle leggi generali della vita: colla coscienza umana messa come tutto, laddove non è che parte, e parte piccolissima; non vi era psicologia generale scientifica, e non vi poteva essere psicologia dello sviluppo. Chi potrebbe immaginare la chimica fisiologica senza la chimica generale? la meccanica molecolare senza la meccanica? — Oggi però a noi pare che possa essere tentata una trattazione diversa dello sviluppo psichico. Con qual metodo? Meglio che discuterlo in astratto, applichiamolo: i risultati sono la miglior pietra di paragone de' metodi e ne rispecchiano la logica.

IV.

Moviamo intanto dal fatto; moviamo dalla classificazione de' periodi dello sviluppo psichico. Questi periodi, in quanto indirettamente o direttamente interessano l'educazione, sono: il periodo intrau-

terino, l'infanzia, la fanciullezza, l'adolescenza, la gioventù. Possiamo di ognuno di questi periodi rilevare la propria fisonomia psichica e segnare come una linea, almeno molto approssimativa, tra i fatti costanti ed i fatti variabili? Possiamo ricondurre questi fatti ad una legge generale, e in tal legge vederne la necessaria provenienza? Su argomenti sì svariati, è facile immaginarlo, io nón posso discendere a particolari minuti; m'ingegnerò, nondimeno, di dare un'idea abbastanza netta del mio pensiero.

V.

La vita psichica intrauterina è uno dei temi più astrusi della scienza contemporanea. Vi ha una sensibilità nell'utero materno, questo è certo; ma quanto diversa dalle nostre condizioni dev'essere la psiche fetale? Come immaginare le forme psichiche che accompagnano l'organizzazione dell'essere umano? Sappiamo che dopo il quinto mese il cervello e tutto l'apparato nervoso progredisce: sappiamo che a questa vita di semindividualità corrispondono degli stati psichici, ma circa la determinazione di fatti speciali e il loro progresso, le nostre induzioni sono assai vaghe ed incerte. Però se gli stati psichici intrauterini in moltissima parte o nei loro intimi caratteri ci sfuggono, il processo fisiologico si è rischiarato oggi di nuova luce; e, per le relazioni degli uni coll'altro, noi siamo condotti ad affermare su questo argomento un'idea capitale e feconda. Fisiologicamente l'essere umano nell'utero materno sorpassa mano mano le forme di esseri inferiori; nell'ontogenia dall' uomo si ripetono stadî ontogenici di esseri in-

feriori a lui; e l'embriologìa, da questo punto di vista, ha risolto problemi complessi della biologia. Or tali scoperte, mentre nel campo puramente pedagogico confermano alcune intuizioni di Platone e di Aristotele intorno all'influenza della generazione su l'educazione, avvicinano fra loro, nel complesso dei fatti psichici, due cose: l'evoluzione e lo sviluppo; e da questo avvicinamento germogliano concetti, che possono produrre un vero rinnovamento nello studio dello sviluppo psichico.

Ma non anticipiamo nulla.

VI.

Col taglio del cordone ombellicale comincia un periodo nuovo della vita psichica. La vita di semindividualità degli ultimi mesi dell'utero materno s'individualizza. Quali sono i fenomeni psichici di questo periodo? Il neonato, come dice il Virchow, è un midollo spinale; la sua vita è tutta nelle azioni riflesse. Il primo vagire, il primo poppare, il primo sorridere, tutti i primi movimenti delle parti del corpo sono azioni riflesse. E in questo essere automatico i sensi non entrano in attività tutti in riga e in una sol volta. La sensibilità termica precede; alle sensazioni termiche succedono, in una gamma ristrettissima, le sensazioni del gusto; solo tardi, nella prima settimana e con poteri augustissimi, entrano in attività l'udito e la vista; tardissimo l'odorato. Manifestamente l'attività motrice assorbe tutto l'essere psichico di questo periodo. Quale nutrice non ha notato che è in questo potere di moto tutta l'iniziativa del neonato? E in tali condizioni psicologiche e psichiche il primo sentimento che si palesa

è la paura: il Darwin lo notò nei suoi figli fin dalla prima settimana. E il sentimento della paura ha poi largo impero in tutta l'infanzia. Anche verso dieci o undici mesi, se nel lasciare andar solo un bambino avviene che cada, basta ciò per ritardarlo a camminare di molto tempo. Quante malattie possono essere determinate nell'infanzia da uno spavento? A due mesi accanto alla paura si affaccia la collera: l'infante respinge la cosa che gli fa dolore. A tre mesi sente la gelosia; verso sette od otto mesi simpatizza cogli animali, e solo più tardi si manifestano spiccati i segni di simpatia umana. E con questa vicenda di sensazioni e di stati interni la psiche si sviluppa e cresce; con queste sensazioni e sentimenti l'attenzione si fissa, le percezioni si formano. Ad un mese sorride al seno materno, riconoscendolo. Dapprincipio la sua attenzione è tutta meccanica, tutta immedesimata allo stimolo. Verso un anno sono già apparse notevoli distinzioni fra i fenomeni psichici. L'intelletto mostra qualche curiosità, ma sempre nel senso e nel giro delle cose sensibili: il desiderio ed il volere sono manifesti; volere e desiderio soggiogati dagli impulsi e senza controllo personale. La memoria è già innanzi, come facile reminiscenza di cose sensibili. È aumentato nel bambino il potere di tradurre l'esterno nell'interno: egli comprende il gesto; legge nella fisonomia; associa de' sentimenti al tuono della voce di chi parla; ragiona per analogie. I sentimenti d'imitazione e di simpatia umana dopo questo tempo si rafforzano; si delineano nette alcune emozioni estetiche. Certo interesse pel suono aveva già fatto capolino fin dal primo tempo della vita; ma ogni altro bello, che non fosse stato il suono, egli lo

soggettivava, e ciò che l'attraeva portava alla bocca. A mano a mano un'idealità oggettiva penetra anche negli altri sensi, e s'interessa per tutto ciò che ha vita o si muove. Con le emozioni estetiche cresciute si accompagna un bisogno di costruttività. Pare a molti umile l'anima in questo periodo; eppure l'infante in poco tempo ha già preso conoscenza di tutto ciò che lo circonda, di tutto intende il nome. Ancora non ha linguaggio articolato ben preciso, ma un linguaggio di espressione abbastanza ampio. Due fenomeni imponenti chiudono questo periodo: la formazione del capriccio e il facile progresso del bambino nel linguaggio articolato.

Il capriccio ha un alto significato psichico. Sovente un'onda di capriccio straripa dall'ultima infanzia alla fanciullezza e all'adolescenza, e raccoglie in sè o un istinto fortunato dell'organizzazione o una malvagia inclinazione. Abbiamo in ciò quei capricci, che potremmo dire vocazionali. Ma anche prescindendo da codesto, il capriccio per sè ha un gran valore nell'ultima infanzia. Esso denota un incremento nelle attività psichiche senza cui non sarebbe stato possibile; una persistenza negli stati di coscienza e complicati rapporti stabilitisi fra essi; un progresso della personalità, e, dal punto di vista fisiologico, un'esuberanza d'energia che cerca, ma non ha ancor trovata la sua via. Più capricci, più vita e più anima, o più sconcerti nell'una e nell'altra. Il secondo fatto è il linguaggio. Come facoltà di espressione può dirsi cominciato colla vita; come articolazione è nel bambino un lavoro lento su cui influiscono cause ereditarie e dell'ambiente. Ad un osservatore attento è facile *notare* che l'infante, apprendendo il linguaggio

parlato intorno a lui, ne vien formando uno suo proprio con suoni interiettivi ed imitativi; che nell'acquisto del linguaggio il gesto ha una gran parte e gli è intimamente connesso; e che, quanto alla parola articolata, egli ferma solo la sua attenzione a ciò che gli è assolutamente necessario pel momento. Sotto questo aspetto il suo spirito pare governato dalla legge d'inerzia. Prima di specificare una parola in parole diverse, si tiene alla parola che, a suo avviso, le esprime tutte. L'indefinito è il primo carattere di questo linguaggio infantile: i modi, i tempi, le persone, ecc., verranno poi. Va notato altresì come fatto importantissimo che coll'acquisizione del linguaggio nel bambino cresce la simpatia umana. E questi fatti dell'infanzia che appariscono, per altro, con notevoli differenze da individuo ad individuo, possono sommariamente ridursi ai seguenti capi: 1° all'attività riflessa come attività fondamentale della vita psichica; — 2° ad un certo qual modo di entrare in azione dei sensi e dei sentimeuti; — 3° ai caratteri speciali delle attività intellettuali ed estetiche; — 4° ai fenomeni relativi al capriccio e al linguaggio articolato.

Ove essi si spiegano?

Guardiamoli per rispetto alla psicologia comparata degli animali e alla psicologia dei popoli primitivi.

Il campo delle azioni riflesse spinali precede nell'infante; ma anche nella filogenia il cervello è sviluppo del midollo spinale, come il cranio della colonna vertebrale. Nei vertebrati più bassi il cervello manca; ad es., l'*Anfioxus*. Quando il cervello del neonato entra in movimento, entra come azione riflessa composta: appunto come ci si mostra ta-

lora quasi tutta l'attività psichica in molti animali superiori. Nel campo delle sensazioni abbiamo questo processo cronologico: le sensazioni termiche e le sensazioni gustatorie, che precedono le sensazioni uditive e visive; abbiamo per ultimo le sensazioni dell'olfatto. Ma questo ordine cronologico che altro è se non un'abbreviazione nell'individuo umano del processo filogenico? Dal punto di vista anatomico è indubitabile l'analogia di struttura fra i sensi, i quali, in ultima analisi, sono costituiti da una membrana tappezzata da cellule nervose di forme diverse, che è retina nell'occhio, labirinto membranoso nell'orecchio, mucosa linguale, pituitaria, pelle. Dal punto di vista filogenico sappiamo che gli esseri inferiori non hanno che i due sensi, direm così, della vita fisica: la complessa sensibilità tattile e la sensibilità gustatoria. L'udito ha precedenza sull'occhio nel processo filogenico o vi si presentano indistinti. La vista negli animali inferiori tiene alla quantità della luce, non alla qualità, come è stato notato anche dal Lubbock. Quanto ai sensi della vista e dell'olfatto, essi nei vertebrati li vediamo sviluppati in senso inverso. A norma che nei vertebrati la vista guadagna, l'olfatto discende. I pesci inferiori hanno l'olfatto per loro senso principale; i teleostei la vista; i rettili hanno l'organo olfattivo più sviluppato, gli uccelli la vista; nei mammiferi inferiori è più sviluppato l'olfatto, nei primati la vista. Il fatto dunque dell'olfatto che entra nell'uomo ultimo e solo tardi in funzione, il modo come in noi si appalesano e dispiegano i sensi, tutto ciò è chiaramente lumeggiato dal lavorio filogenico.

Consideriamo ora un po' le principali emozioni dell'infanzia. — Perchè la paura ha una notevole

precedenza su tutti gli altri sentimenti? È solo la conservazione dell'individuo che parla in essa? Ma quali pericoli ha corso l'infante? Quali mezzi ha egli per farsi l'idea d' immediati pericoli? Ebbene, scrivete accanto alla paura la lotta per l'esistenza, come legge degli esseri, e voi ve la spiegate. Questa paura originaria è un cumulo di emozioni ereditarie; è il ricordo organico di tutte le vicende delle lotte trascorse. Perchè la collera e la gelosia? Anche qui la storia della condotta filogenica, colla naturale precedenza epremine nza dell'egoismo ve le spiega. Perchè la simpatia animale prima della simpatia umana? L'evoluzione naturale delle associazioni animali, che han preceduto l'associazione umana, e di cui questa ha tanti elementi in sè, la giustificano. Lasciate da parte la psicologia comparata, e tutto ciò diventa senza significato. Quale luce non apporta poi allo studio della infanzia il riscontro con essa dello stato mentale degli animali? — Negli animali come nell'infante, il sensibile è il reale, e la correzione dell'illusione è subordinata ad un lento processo psichico. Negli animali, come nell'infante, la curiosità razionale manca: l'attenzione è al piacevole, al mobile, all'appariscente; l'immaginazione è fantasia, la memoria è principalmente reminiscenza. Negli animali, come nell'infante, le facoltà astrattive sono lentissime e scarse. E non basta. Se colla dottrina filogenica voi pensate che i rettili, gli uccelli e i mammiferi discendono da un antenato comune; se riflettete allo sviluppo che raggiunge il senso dell'udito negli animali superiori, qual meraviglia la precoce sensibilità dell'infante alle emozioni auditive estetiche? Qual meraviglia, ponendo in intima dipendenza l'infante coll'animale, per la precocità

nell' infante degl'istinti costruttivi, per le sue tendenze imitative?

E d'altra parte colla filogenia spiegasi il capriccio. Il capriccio non è un privilegio dell'uomo. Nell'umanità il capriccio è possibile per una quantità d'energia non ancora istradata, e i maggiori e più abbondanti capricci si trovano nelle razze umane più degradate. Più una civiltà è alta e meno s'hanno capricci. Il linguaggio poi nella specie, come dice il Max Müller, si fonda su le interiezioni e i suoni imitativi. Nella specie, precisamente come nell'infanzia, gli idiomi son di tanto più poveri di quanto più antichi. Presso molti selvaggi il linguaggio manca di parole per indicare albero, uccello, casa. Quell'intima unione del linguaggio col gesto, che si riscontra nell'infanzia, è anche la caratteristica dei popoli selvaggi. Tutto il ragionamento dell'animale è, salvo rarissime eccezioni, ragionamento di analogie come quello dell'infante. Che ne segue? Ne segue che l'infante è la sintesi dell'evoluzione; è un'evoluzione concretata in leggi determinate o in sviluppo. L'infante sale nella vita psichica perchè gli scalini furon posti da altri che l'han preceduto.

VII.

Lasciamo l'infanzia. Col linguaggio l'individuo è entrato nel regno dell'umanità. Quante volte a specificare l'uomo dall'animale si invocarono i sentimenti morali, l'associazione sociale, gli elementi religiosi, l'idea giuridica? Nessuna di queste distinzioni tenne. La distinzione maggiore è messa da un acquisto naturale fatto dall'uomo stesso, dal linguaggio articolato; acquisto che, per l'in-

dividuo, comincia nell'ultima infanzia e si accresce nella prima fanciullezza.

Molti fatti meritano di essere notati come proprî di questo secondo periodo.

Il fanciullo usa ma non analizza il linguaggio, e la frase e il periodo sono per lui un tutto di cui non ha coscienza delle parti. L'acquisto del linguaggio è per lui lento, e come tutto quello che tocca i suoi sensi non si fissa, non ritiene ed utilizza ogni parola che ode. Le parole possiamo raffigurarle a fortezze che egli costruisce così come procede nello svolgimento psichico, e non ne costruisce che quelle sole che gli sono necessarie. Col linguaggio intanto, e in ragione che procede nell'acquisto del linguaggio, cresce la simpatia sociale; si rafforzano lo spirito de' giuochi, di costruzione, d'imitazione. In un momento della fanciullezza il linguaggio diventa a lui uno strumento da cui non sa dividersi; egli pensa spesso parlando, ed è perciò naturalmente loquace. Ma più importanti di questi fatti son quelli che ritraggono il suo stato emozionale; e per ben stabilirli non devonsi ricercare i fanciulli delle classi agiate, continuamente modificati dall'educazione e dalla eredità, ma i fanciulli della più bassa provenienza e più abbandonati a sè stessi. Ed ecco come dal punto di vista emozionale ordinariamente il fanciullo ci si mostra. Esso è imprevidente; mobile all'eccesso e sempre trascinato dalle impressioni del momento; è ghiotto, e non fa nessuna distinzione tra buono e piacevole; è naturalmente disposto alla crudeltà, massime coi deboli; inclinato al furto; voluttuosamente appassionato della bugia; poco sensibile ai dolori fisici; ostinato; renitente ad allargare la cerchia delle proprie simpatie, e con

tutto ciò è gaio. La gaiezza sarà per molto tempo ancora, anche dopo la fanciullezza, la nota fondamentale dell'animo suo. E con queste modificazioni emozionali si osservano i seguenti fatti intellettuali: 1° Maggior facilità per le rappresentazioni di spazio che per le rappresentazioni di tempo. — Lo spazio è una formazione psichica che ha certa precedenza nello sviluppo; e vi ha un lungo periodo in cui si scorge nel fanciullo l'incapacità di mettere d'accordo le relazioni temporali colle spaziali. 2° Sensibilissimo progresso dell'intelligenza, la quale, fondendo tra loro immagini e sentimenti, comincia, con facilità, a fissare degli abbozzi di concetti. 3.° Progresso nello spirito d'osservazione. — Osserva molto, ma collo spirito di osservazione non è sempre congiunto il bisogno di spiegare. 4° L'attenzione, con artificî, si lascia guidare, ma facilmente si esaurisce. 5° L'immaginazione raggiunge nella fanciullezza addirittura una forma nuova; essa prende, dirò così, un carattere allucinatorio. — Chi non ha notato quante volte il fanciullo, giocando con una sedia al cavallo, crede proprio d'aver a fare con un cavallo e invita i circostanti a toglierglisi davanti? 6° La parte più saliente della vita psichica di questo periodo è il pensiero della causa. — Nell'infanzia sente il dolore o il piacere, e tenta di sfuggirvi o di usufruirne; ma nella fanciullezza appare ben distinto qualche cosa d'altro. Alla semplice logica animale succede una logica che fissa la causa come qualche cosa di vivente e personale. Non nasce forse di qua la sua naturale propensione alle favole? La sua eccessiva credulità? 7° Il ragionamento che nell' infanzia abbiamo trovato identico a quello degli animali e tutto informato al principio di analogia,

subisce ora delle modificazioni. Alle analogie fondate sui lati di somiglianza, lentamente succedono le integrazioni delle differenze colle somiglianze; e perciò la fisonomia delle cose particolari si ferma netta nel suo spirito. Ragionando quindi, esso riporta un particolare ad altro particolare, massime nell'ultima fanciullezza. Nell'ordine etico prendono a delinearsi molti affetti. Nella famiglia allarga il campo di sua attività; mostrasi naturalmente sensibile all'approvazione; sentimento che, cominciato nell'ultima infanzia, acquista nella fanciullezza una particolare importanza. Il sentimento umano già sbocciato nella sua coscienza, nella fanciullezza lo comunica spesso ad altre cose. Così piange su la gamba rotta di una pupattola, lui in tante altre cose crudele. Assai spesso la cosa che l'interessa per la bellezza, l'interessa anche moralmente, e la bruttezza allontana dal suo animo ogni sentimento di compassione. E le emozioni estetiche, così intimamente connesse agli affetti morali in questo periodo, verso cinque anni, aumentano. La laringe e l'orecchio fanno de' grandi progressi; il giuoco si mesce col canto e colla rappresentazione drammatica in modo naturale. Giocare, poetizzare, musicare, rappresentare, formano un tutto naturale; sono un divertimento ed un lavoro per lui. L'istinto del disegno si accentua. Per questa via appare nella fanciullezza uno stato di cose tanto diverso dall'infanzia.

Ma questi fatti dello sviluppo hanno anch'essi un significato nella dottrina che fa lo sviluppo una forma abbreviata della evoluzione. La fanciullezza, a chi ben vi guardi, ripete l'età primitiva dell'umanità; ripete lo stato selvaggio. Difatti è lento, lentissimo l'acquisto del linguaggio nel selvaggio,

e l'espressione articolata non v' è disgiunta dai gesti. Molte tribù selvagge non possono parlarsi di notte, perchè manca la luce per rilevare i gesti. Come il fanciullo, il selvaggio, massime il vero selvaggio, rappresenta più lo spazio che il tempo. Come il fanciullo, il selvaggio, massime il vero selvaggio, si confonde nella misura del tempo. Come il fanciullo, il selvaggio è imprevidente. Quanto alla crudeltà, per non dire di tanti efferati costumi, gli antropologisti son concordi nell'ammettere il cannibalismo nell'uomo primitivo, come in molti selvaggi d' oggi. Chi non sa poi della loro poca sensibilità al dolore? Bastano il tatuaggio, le deformazioni e le mutilazioni a stabilirla. L'Indiano dell'America del Nord sopporta la tortura senza lasciarsi sfuggire una parola. La bugia, la furberia, il furto son parti essenziali dell'impasto psichico del nostro fanciullo, come del selvaggio. Quale fascino non esercita sui selvaggi la lode? Chi ignora la loro ostinazione, il loro orgoglio? È ormai stabilito che l'istinto del disegno sia un istinto dell'uomo primitivo: è parimenti stabilito che gli istinti della costruzione, del giuoco, della danza, della musica sono naturali disposizioni della prima fase dell'umanità. Su ciò anche un libro elementare di etnografia ne dice abbastanza. Potente è poi il riscontro tra la mobilità dell'attenzione del fanciullo e quella del selvaggio; tra l'immaginazione allucinatoria dell'uno, e i primi vestigi di simbolismo religioso e di superstizioni dell'altro. Il ragionamento del selvaggio, come il ragionamento del fanciullo, segna un progresso su le grossolane analogie dell'animale; e il fanciullo, come il selvaggio, nel ragionare va da un particolare ad un particolare. — Dunque? Dunque la vita

del selvaggio si rifà in certo modo nell'individuo civile. Dunque noi crediamo essere un'individualità, e siamo una collettività; ci crediamo vivere da poco, e viviamo da un pezzo. La solidarietà ci domina nelle leggi della natura, ci domina nelle leggi della storia; e lo sviluppo psichico dell'uomo è natura e storia.

VIII.

Ma andiamo avanti.

Il cervello del neonato maschio, secondo Tiedemann, pesa da 411 a 446 grammi e da 283 a 375 quello della femmina. Alla fine della fanciullezza, a sette anni, il cervello ha raggiunto un grande sviluppo. Secondo Thurnam, alla fine dei sette anni ha raggiunto nei maschi i 5/6, nelle femmine i 10/11 del suo peso medio. Orbene, se il cervello è un organo psichico, la rapidità del suo sviluppo nella fanciullezza ci indica appunto la naturalizzazione già compiutasi di fatti psichici complessi; ci indica che certi fenomeni della fanciullezza hanno un carattere fatale e che trascenderli è opera dello stessa natura, la quale, riflettendo di necessità nell'individuo il progresso della specie, naturalmente vi rimuta lo svolgimento psichico.

E questo rimutamento chiaro apparisce nell'adolescenza. Nel corso dell'adolescenza, dai sette ai quattordici anni, massime guardando ai confini superiori del detto periodo, tutto cambia, e la vita psichica apparisce come in un nuovo quadro. Taluni sentimenti della fanciullezza si obliterano o si modificano per far sorgere de' sentimenti nuovi, o coesistervi. L'attenzione, la memoria, l'im-

maginazione, il ragionamento assumono altre forme; sotto nuove forme ci si manifestano le tendenze morali. E tutto ciò non di botto, ma per gradi insensibili: la continuità è anche legge della formazione dell'anima.

Facciamoci un po' davvicino a considerare i fatti principali, principalissimi dell'adolescenza.

L'insieme fisico del fanciullo, coll'entrare nell'adolescenza, vien man mano alterandosi, ed anche nel viso perde quel certo che di seducente, e assume una fisonomia che individua il tipo, la razza o la famiglia cui appartiene. Ma le tante modificazioni sommatiche sono meno importanti delle modificazioni psichiche. Nell'adolescenza le due rappresentazioni di tempo e di spazio, che abbiamo visto in conflitto nella fanciullezza, si armonizzano entro limiti non molto estesi. L'adolescente non è solo capace di descrivere, ma di narrare. — Va tuttavia segnalato il carattere che assumono queste rappresentazioni. Il tempo e lo spazio lontani, l'adolescente modella sul presente e sull'immediato. — Nel puro campo emozionale, all'imprevidenza del fanciullo è successa una certa previdenza. Gli stati psichici hanno acquistato consistenza, e non si passa più celere dal piacere al dolore, dal riso alle lacrime, da una ad altra decisione come nella fanciullezza. La gaiezza spensierata della fanciullezza si trasforma in un sentimento vivo e lieto della vita, di cui desidera aumentare i piaceri. La bugia per la bugia, la furberia per la furberia si obliterano. Il capriccio diventa ancor più raro nella adolescenza ed ha talora la forma d'inclinazione. Al fanciullo bastava la famiglia, all'adolescente non basta più. Anche nella famiglia l'adolescente non si contenta più d'essere un aggregato

come il fanciullo, ma vuole esservi un cooperatore. Nel campo morale la semplice approvazione non lo soddisfa; aspira alla stima. L'attenzione entra nel dominio del volere e cresce per durata ed intensità. Le idee entrano in nuove e svariate combinazioni; la memoria vi acquista singolare sviluppo; ma va notato che nella prima adolescenza più che fondarsi su rapporti logici, si fonda su l' automatismo delle associazioni: di qua la naturale tendenza al psittacismo. L'immaginazione perde quel carattere allucinatorio o d'idea fissa proprio della fanciullezza, e diventa un'immaginazione plastica, idolatrice delle idee e de' sentimenti. E l'idea vestita o ritratta nel simbolo ha singolari attrattive; la metafora è una naturale invenzione di questa età. L'adolescente sente il bisogno di uscire da sè stesso; egli s'identifica all'eroe della sua immaginazione o del suo libro di lettura. Nel ragionamento forma delle vere induzioni; le induzioni dirette sono però più confacenti a lui delle indirette. La sua vita morale, giuridica, economica, ci si mostra sotto aspetti proprî, massime se non si guarda a quello che è l'adolescente nella famiglia e nella società, ove l'imitazione spesso domina i suoi istinti, e si guarda invece a quello che egli si rivela nelle associazioni compagnevoli per le quali ha tanta simpatia e trasporto. Nella fanciullezza vi era innesto di idee morali, imitazione morale, ma non vera produzione morale; nella fanciullezza quanto era debole il senso giuridico? La vendetta per l'offesa era il sentimento più potente, come ne' selvaggi; la responsabilità v'era concepita come un fatto collettivo e non come un fatto individuale, ragione per cui il fanciullo per un'offesa recatagli da Tizio si vendica sul fratello o su la sorella di lui.

Al contrario, nelle associazioni compagnevoli della adolescenza le idee morali come l'utile della comunità, come la coscienza di mezzi per uno scopo approvato da tutti, come conscia adesione della volontà individuale, con propria responsabilità, alla collettiva, appaiono manifeste. In questa età l'utile morale è il linguaggio che meglio si comprende, ma l'animo vi si mostra naturalmente morale, naturalmente giuridico. Cominciano i germi di disposizioni al lavoro per proprio conto. L'infanzia non possiede, o possiede pel capriccio di un istante; il fanciullo possiede per diletto, l'adolescente comincia a sentire nell'acquisto la forza della sua personalità. E parallelamente allo sviluppo di questa attività si fanno strada vocazioni più alte o meglio individuate. Le vocazioni poetiche, musicali, artistiche, sono d'ordinario vocazioni dell'adolescenza; salvo rare eccezioni, le vocazioni relative agli studî raziocinali mancano.

Fenomeno caratteristico di questo periodo dello sviluppo psichico è altresì la differenza che appare tra il maschio e la femmina. Il fanciullo non si distingue gran fatto dalla fanciulla; l'adolescente invece si distingne molto dalla ragazza; se ne distingue anche prima che una diversa funzione fisiologica venga a separarli momentaneamente per stringerli più forte. G. Paolo Richter diceva a tal proposito: Le ragazze salutano più spesso dei ragazzi; quelle guardano dietro alle persone, questi al cavallo; quelle cercano le apparenze, questi le ragioni; quelle i fanciulli, questi gli animali. Ma ciò, anche vero, è troppo vago ed indeterminato. Le differenze più sostanziali tra il maschio e la femmina, nell'adolescenza, son queste. Nel campo emozionale la ragazza ha una maggior

impressionabilità, e perciò maggiore facilità di affezionarsi e di commuoversi; ciò che la porta naturalmente fuori di sè come oggetto di attenzione, d'ammirazione, di plauso. Ha maggior dose di previdenza, e sentimento più vivo della cooperazione di famiglia. Il sentimento del pudore, anche disgiunto da idea di malizia, si rivela, d'ordinario, nel maschio appena passato il settimo anno; ma è più vivo nella ragazza, e vi si svolge più ampiamente. Nell'ordine intellettuale l'attenzione della ragazza è più mobile, e, nelle quistioni teoriche, ha meno intensità; in cambio poi è più alacre per tutto ciò che riguarda la piccola vita che la circonda. Anzi la curiosità della ragazza è sempre desta per tutto ciò che vive o si muove intorno a lei, curiosità cui è congiunto un singolarissimo istinto di penetrazione, e diremo quasi di divinazione. La memoria più che nel maschio ha nella ragazza tendenza automatica; il papagallismo le è quindi più facile. Nella donna però le idee che filtrano nella sua mente vi prendono forma di maggiore semplicità. Guardando solo al periodo dell'adolescenza, parrebbe che la ragazza dovesse andare, nell'ordine mentale, più innanzi del maschio; ma non è così. Alle idee morali e giuridiche la ragazza è più restìa del maschio: l'autorità la signoreggia facilmente; i simboli, coi loro elementi estetici, l'affascinano.

Ma anche questi fatti capitali, capitalissimi, dell'adolescenza ove è che si spiegano? Ove ne vediamo la naturale e necessaria generazione? Prescindendo dalla dottrina dell'evoluzione, tutti codesti fatti son tanti enigmi: un significato razionale non l'acquistano — meno che non si ricorra ad armonie prestabilite, solo chiare verbal-

mente — che nell'evoluzionismo meccanico. Difatti, dal punto di vista fisico e psichico, più i popoli son selvaggi e meno differiscono fra loro; meno vi sono accentuate fin le differenze psichiche tra maschi e femmine. Quanto alle emozioni, terminato il periodo della selvatichezza, comincia nei popoli la previdenza; la vita acquista importanza; gli agi vi sono desiderati; la personalità e il carattere vi si rivelano. Terminata la selvatichezza, sbuccia il senso storico; e nei popoli adolescenti, come nell'adolescente, vi ha però tendenza a modellare il passato lontano sul presente. La memoria ha in essi singolare prevalenza. Non fu la memoria il primo archivio di loro civiltà? Alle vocazioni inferiori del disegno e della semplice costruzione succedono vere vocazioni artistiche: la poesia, la musica, l'architettura. Nell'adolescente, come nei popoli della prima fase della civiltà, cerchereste invano delle vocazioni raziocinali: la loro filosofia è simbolo, intuizione, non critica: il loro ragionamento è esteriore od induttivo; hanno osservazioni, notizie, ma non scienza propriamente detta, neppure la scienza più semplice, la matematica. Quanto alle idee morali, giuridiche ed economiche, appaiono in questi popoli delle vere costituzioni ed una moralità sancita dal costume e tutta imbevuta della necessità della coesistenza sociale; come facilmente ci si persuade dando uno sguardo agl'Indiani, ai Persiani, agli Egizi, ecc. Quelle stesse differenze poi che lo sviluppo dell' adolescenza ci mostra tra il maschio e la femmina non sono esse l'effetto della vita storica diversa dell'uomo e della donna? — Fu già notato dallo Spencer che l'istinto di penetrazione della donna, la sua ammirazione per l'autorità, la mancanza

di determinazione nelle idee di giustizia, son tutte cose che tengono alla sua posizione storica passata; tutti fatti ereditarî. — Anche qui dunque l'adolescenza dell'individuo rispecchia l'adolescenza dei popoli; il moto generale si rifà nel moto particolare: anche qui la dottrina psichica dello sviluppo si rischiara, nelle sue linee fondamentali, messa in riscontro col fatto dell'evoluzione.

IX.

Verso la fine dell'adolescenza un grande rinnovellamento si annunzia nella vita dell'individuo, vi si annunzia spesso con sentimenti indefiniti di malinconia. Il ritmo mentale si rallenta; le funzioni digestive acquistano invece maggiore energia; la voce più risonanza, più estensione, più forza; l'organismo tutto più consistenza e sviluppo. Una funzione nuova viene in questo periodo a compiere l'essere umano, e ne rimuta o modifica buona parte della struttura psichica. — D'ora in poi l'individuo non sarà più possibile solo: la natura metterà, nel campo stesso della vita organica, l'orrore della solitudine. La solidarietà morale, questo fatto ancora indefinito od esteriore nell'adolescenza, acquista nuova forza nella necessità della solidarietà fisica. Tutti i sentimenti si esaltano o si delineano meglio; altri se ne aggiungono. — Il coraggio, la forza, la preoccupazione dell'avvenire trovano nella coscienza il loro clima adatto; si diventa più sensibili a tutto e più benevoli; un'onda di simpatia sociale circola libera nell'anima. La giustizia coi suoi ideali ci domina. Or tutto ciò è in relazione

al sesso, effetto dello sviluppo del sesso. — Ne dubitate? L'eunuco è egoista, ingannatore, insensibile, ingiusto, ingeneroso. E l'azione del sesso, così come rimuta i sentimenti, invade i sensi. L'occhio raggiunge maggior vivezza e splendore; le sensazioni musicali acquistano ampio potere di fondersi fra loro e di far rivivere sentimenti impercettibili dell'anima; l'odorato, il tatto, diventano più fini ed entrano in più estesi rapporti organici; anche la gamma delle sensazioni gustatorie si allarga. Tutti i movimenti dell'organismo fisico si coordinano fortemente e subiscono il potere della volontà. La volontà raggiunge il raggiungibile. È questa l'epoca in cui son rapidi i progressi nelle professioni manuali. Nella vita intellettuale poi il campo delle vocazioni d'ordinario si compie. Dico d'ordinario, perchè vi possono essere delle vocazioni postume, delle vocazioni che si svolgono fuori dell'orbita della gioventù, ad es.: Mascheroni, Collegno, ecc. — L'attenzione non ha più bisogno della curiosità e di amminicoli per andare alle cose; ci va da sè e ci si ferma a lungo. Le riserve dell'energia mentale sono cresciute. In questo periodo lo studio o il pensiero di una cosa è possibile per sè; la lettura acquista una grande attrattiva. Nella vita mentale non ci si ferma alle parti staccate, ma si vuole afferrare il tutto. La memoria perde quasi sempre l'aspetto automatico della prima adolescenza, e acquista un carattere logico: si ritiene intendendo. Alla facoltà d'acquisizione e d'invenzione si congiungono facoltà critiche; ai pensieri altrui il giovane unisce il proprio pensiero; ai dubbi il proprio dubbio. L'immaginazione si *modifica,* non è più simbolica; essa si spiritualizza

ed accompagna il pensiero dandogli forza. Il ragionamento si compie. Al potere induttivo, diretto od indiretto, s'aggiunge la virtù deduttiva; la quale, a prescindere dalle speciali condizioni organiche o ereditarie, è d'ordinario tanto maggiore quanto migliore fu lo svolgimento de' processi induttivi. Nell'ordine morale l'individuo che da fanciullo era stato un aggregato nella famiglia; che aveva rivelato un sentimento di cooperazione nella adolescenza, mira ora ad equilibrarsi colla società. È qua il nuovo agone della sua esistenza, è qua che vede realizzabili i suoi ideali. La giustizia, la bontà, la bellezza, egli le considera per sè: è questa l'età de' più forti impulsi ai concepimenti astratti e solo parzialmente veri: il giovane però sente che è in sè la propria direzione della vita e che nella sua coscienza deve trovare le forze per l'esplicazione del suo essere.

Nella donna lo sviluppo psichico presenta delle differenze. Alla donna la società è per la famiglia. L'uomo cerca lontano e talora batte disdegnoso alle porte dell'avvenire; essa cerca vicino, ed accenna modesta alle vie del cuore. L'attenzione nella donna v'è di fatto meno energica che nell'uomo; l'immaginazione simbolica continua a dominarla. Il ragionamento deduttivo, salvo rari casi, lo ricorda più che comprenderlo; le induzioni indirette, queste induzioni cui dobbiamo tanto, l'insospettiscono, quando non la confondono. Tuttavia per il maschio e la femmina la gioventù è psichicamente il periodo più ricco, è il gran periodo pedagogico. Gli antichi videro il difficile dell'educazione dove è il facile. Difficile non è di agire sul fanciullo; difficile è di dare indirizzo alle forze della gioventù.

Ma anche questa fase dello sviluppo si rischiara abbastanza colle leggi della specie. Il sesso non entra in attività senza rapporti biologici costanti. Di quanto l'organizzazione è più semplice, di tanto le attività sessuali si manifestano di buon'ora; e se l'uomo acquista più tardi de' mammiferi, sia in modo assoluto, sia riguardo alla durata della vita, la facoltà di procreare, di tutto ciò vi è una ragione scientifica. E come la legge che presiede al sesso è comune all'uomo e all'animale, le modificazioni che il sesso arreca nell'uomo si riscontrano, per certi caratteri, anche negli animali. L'esaltamento de' sentimenti, l' accrescimento di forza e di coraggio si trovano in tutti gli animali: la cura della figliolanza è una derivazione dell'istinto sessuale. Ma l'uomo non è solo un prodotto delle leggi biologiche, ma del movimento sociale. Domandiamoci: le variazioni che incontriamo nello sviluppo psichico della gioventù tengono a fatti storici della specie umana? A me ciò pare fuori di quistione. Chi non sa come la virtù dell'attendere per sè, sia come mezzo di professione, sia come istituto sociale, non si trovi in quei popoli che rappresentano l'adolescenza dell'umanità? Che in essi le scienze deduttive mancano? Che l'immaginazione scientifica nell'evoluzione della specie succede all'immaginazione simbolica? Che il processo critico si manifesta assai tardi nella storia? Che il vero per sè, il bello per sè, la giustizia per sè, sono concepimenti che s'incontrano solo in quelle nazioni che l'Hegel diceva rappresentare la gioventù del mondo? E l'umanità è appunto in queste nazioni che trova il suo centro di gravità, che trova la sua forza di direzione. Sostenere che la gioventù di Goethe, di Byron e

di Foscolo sia identica a quella di un Ottentotto, o di un povero contadino de' nostri Appennini, è una vera eresia. Le differenze psichiche vi sono palmari. Ma d'onde scaturiscono? Son create *ex abrupto?* Ma che cosa si crea *ex abrupto?* Le differenze nascono invece da una legge profonda; dal modo di rifarsi nell'individuo della vita della specie. Lo sviluppo dunque, anche per la gioventù, è una forma dell'evoluzione, una forma concretata, impersonata. L'umanità avvenire avrà uno sviluppo più complesso dell'umanità d'oggi; quello che oggi è di pochi si farà di molti, di tutti. Il lavoro d'oggi tende, anch'esso, come il lavoro del passato, ad organizzarsi ed a rendersi ereditario. Se dovesse sorgere da noi una razza più perfetta, questa razza, avrebbe uno sviluppo psichico più complesso del nostro. Quanto accade in noi, se persiste per lungo ordine di generazioni, diventa costante nella nostra organizzazione e nell'organizzazione de' nostri figli. È questa la base fisica del progresso, ed è per essa che possiamo, non sperare, ma essere certi dell'avvenire migliore della società nostra.

X.

Ci si dirà: sì, ma tutto codesto è più fondato sulla deduzione che sull'induzione; tutta codesta risurrezione nell'individuo delle leggi e fasi progressive della specie, a quali prove dirette potete voi poggiarla?

Possiamo indicare due categorie di prove dirette da aggiungere alle prove induttivo-deduttive ar-

recate fin qua; l'una cavata dallo stato fisiologico normale dello sviluppo psichico dell'individuo, secondochè si effettuò nel passato; l'altra da alcuni suoi stati patologici. E per l'una e per l'altra mi accontenterò di far menzione de' fatti principalissimi.

Che nel passato lo sviluppo psichico dell'individuo sia stato diverso da quello d'oggi, abbiamo proprio mille fatti per ritenerlo. Invero, se l'uomo fu sempre lo stesso, perchè poi furono diversi i costumi, le leggi, le idee morali, giuridiche, economiche? Supporre che l'anima abbia avuto nel passato uno sviluppo identico a quello di oggi, è rendere il passato un'enigma indecifrabile. La logica più elementare ci obbliga a conchiudere che se il mondo sociale è mondo fatto dall'uomo, se nel passato il mondo sociale fu diverso dal presente, diverso ne dovette essere l'artefice; diverso vi dovette essere lo sviluppo psichico, questa forza accumulata che è la vera plasmatrice del mondo sociale. Tuttavia, anche nel campo dell'erudizione avremmo qua e là delle notizie che lo sviluppo psichico sia stato, nel passato, diverso. Son poche, è vero, ma chi ignora che i problemi che noi oggi discutiamo non eran sorti e non potevano quindi occupare la mente degli antichi pensatori? Per non dir altro, vi ha un ritratto del fanciullo in Platone, che ci potrebbe far ritenere la tendenza ereditaria esser stata tutt'altro che infruttosa nel modificare quelli delle nostre classi civili !Ma lasciamo da banda ciò. Abbiamo argomenti assai più solidi per sostenere che lo sviluppo psichico individuale di oggi, questo sviluppo sì ricco, andando indietro, s'impoverisce; s' impoverisce a segno da porgerci un complesso di prove indut-

tive, abbastanza chiare, di quanto innanzi fu stabilito.

E queste prove è la scienza stessa dell'educazione che ce le suggerisce; ed ecco come:

Se del nostro ordinamento scolastico, se del nostro sistema d'educazione fosse data notizia ad un abitante di Saturno, non sarebbe costui messo in grado di formarsi un'idea del nostro sviluppo psichico? E perchè no? In fondo l'ordinamento pedagogico-scolastico di un paese, quali che sieno i suoi difetti, ha certa corrispondenza colla realtà e coi poteri psichici. Ponete che domani leggessimo in un giornale esservi un paese in cui i libri di Euclide sono dati a studiare nelle prime classi elementari; noi dovremmo pensare per gli abitanti di questo paese una costituzione mentale diversa dalla nostra. E se ciò è vero; se è vero che l'ordinamento educativo rispecchia, nelle linee generali, il carattere dello sviluppo psichico di un popolo, noi abbiamo tosto in mano le prove per conchiudere che nel passato lo sviluppo psichico fu tanto diverso dal nostro e tanto più povero; e che realmente l'abbondanza della nostra vita e della nostra anima è un riflusso della vita e dell'anima dell'umanità.

Guardate infatti il sistema educativo del selvaggio. In che esso si compendia? È tutto rannicchiato nella lotta materiale per l'esistenza. Gli Albiponi si fanno delle incisioni e si forano le braccia ed altre parti del corpo, si abituano alla sofferenza per soffrir meno e far soffrire di più. Gli Irrocesi legano i giovani per le braccia l'uno all'altro, e mettono fra esse de' carboni accesi per provare la loro sensibilità al dolore. Presso la più parte de' selvaggi il periodo educativo, come negli

animali, è ristrettissimo, e la famiglia è presto disciolta. La vista, l'udito e l'odorato sono educati per scoprire il nemico o la preda. La pietà è d'ordinarissimo muta e fuori i limiti della tribù. Distruggere per non essere distrutti, ecco il loro alto ideale. Ed ora io domando: Vi figurate l'anima di un Greco in codesti poveri corpi? Potete voi pensare in essi lo sviluppo psichico di un nostro fanciullo, che anche lui, talora crudele per impulso, piange però su la gamba rotta di una sua pupattola? Se c'è il selvaggio c'è appunto perchè l'anima e il suo sviluppo son diversi dal nostro, perchè in lui c'è appena il centesimo di quel miliardo che l'attività e le sofferenze delle generazioni passate accumularono in noi.

Ma lasciamo i selvaggi.

In Cina abbiamo un popolo storico. Quale è il sistema educativo della Cina? Accomodare l'individuo alla famiglia, base di tutta l'esistenza sociale; lo Stato stesso non è che la famiglia ingrandita. Accomodarlo come? Accomodarvelo non per ragione, ma per obbedienza; accomodarvelo con sommessione schiava; con cieca idolatria del costume; con imitazione meccanica di tutto ciò che è ed orrore di tutto ciò che può essere. La morale cinese, il diritto cinese, l'arte cinese, tutto è perchè fu. Ciò che in Cina forma la cura dell'educatore, prendo questa parola in significato latissimo, è l'estrinseco, il materiale, il fittizio. Senza dubbio, vi ha qui uno sviluppo psichico più ricco di quello del selvaggio; ma non vedete voi nel cinese, come permanente, uno stadio che è transitorio nella nostra vita psichica? Anche noi vivemmo solo per la famiglia, anche noi un tempo ci restringemmo come il cinese all'egoismo delle pareti

domestiche, anche noi vedemmo il passato più seducente dell'avvenire, guardammo più all'esterno che all'interno; ma tutto ciò fu in noi uno stadio, un piccolo stadio della vita, non la vita; fu una fase dell'anima, non l'anima. La corrente della forza psichica ruppe questo stagno in un pelago più ampio. — Presso gl'Indiani e gli Egiziani l'ordinamento educativo s'ingrandisce; la coltura ha una base più estesa almeno in alcune caste o classi; fondamento educativo non è più la consuetudine o il costume, ma un dato spirituale, l'immaginazione simbolica o la religione. Qui c'è evidentemente progresso. Ma come spiegare codesto progresso senza che lo sviluppo psichico sia stato in questi popoli diverso da quello che fu ed è in Cina? A quel modo che vedendo il vestito di un uomo ci si fa l'idea della sua statura, guardando il sistema pedagogico dei popoli ci si fa un'idea del loro sviluppo psichico; e ciò conferma appunto la verità che se noi, quanto ad anima, siamo più ricchi, altri prima di noi fu più povero o poverissimo.

Ma, come dicevo, accanto allo sviluppo fisiologico o normale vi ha uno sviluppo patologico, e patologico in modi diversi. Il morbo però non è governato da leggi sue proprie. I processi morbosi non sono che forme esagerate di processi normali; e l'analisi di queste esagerazioni ci conduce, per altra via, alla nostra tesi.

Fatto patologico nell'ordine psichico è la delinquenza. Sotto forme più o meno percettibili essa è uno stato morale in cui l'individuo coesiste male o non può affatto coesistere colla specie. Ma che ci mostra la delinquenza? Talora avete nel delinquente i caratteri psichici del fanciullo: mancanza

di compassione e di sentimenti umani; coraggio, effetto d'impeto che sorvola al controllo del volere; assenza di rimorso; imprevidenza; orgoglio; insensibilità al dolore fisico; impazienza che lo porta fino al suicidio. Tal'altra avete i fatti dell'adolescenza ma parziali e sconcertati; intelligenza unilaterate, anche quando i delinquenti ne abbiano molta; singolare attrattiva per la metafora e pei simboli; mancanza di equilibrio fra gli affetti dell'associazione compagnevole, della famiglia e della società e va dicendo. Quante volte poi la delinquenza è sconcerto negli affetti sessuali; assenza di tutta quell'onda di vita e d'energia, di operosità e di solidarietà che fluisce in noi colla gioventù? Questo è certo: il quadro vasto della fenomenologia psichica della delinquenza, anche indicato per sommi capi, ci mostra sotto forme anormali la verità del processo normale; ci mostra cioè che lo sviluppo psichico non è nulla di identico, d'indivisibile, di semplice; ma vario, composto e risultante come da stadii psichici diversi agglutinati fra loro dalle leggi organiche e di eredità. Il delinquente ed il genio sono gli opposti: nell'uno parla il passato, nell'altro l'avvenire: l'uno ritorna indietro, l'altro precorre; quello è il demone, questo l'angiolo; ma sotto forme sì diverse lo sviluppo psichico, come da noi concepito, si conferma in ogni sua parte.

E l'idea da noi indicata resta anche rischiarata, sotto certi specialissimi aspetti, dai ciechi nati, dai sordo-muti, da taluni casi di afasia, nonchè da esempi di vera teratologia umana.

Ognuno sa che ai ciechi nati si può dare una completa istruzione e far supplire, per gli elementi sostanziali delle nostre percezioni, il tatto alla vista.

Quelle stesse percezioni che nello stato normale ci son date dalla vista, come la forma, il volume, la distanza, ci possono essere date dal tatto. Or bene, se si ammette la dottrina della specificazione naturale o successiva dei sensi, tutto ciò va da sè; ma se si ritiene invece che i sensi ci furono dati ciascuno con una propria finalità, tutto ciò è incomprensibile. Ai sordo-muti s'è data la parola. Ma come, se non l'hanno mai udita? Ammessa la dottrina che abbiamo esposta; ammesso cioè che la parola articolata sia naturale creazione umana, e che tenga a tutta l'ampiissima facoltà di espressione, noi ci possiamo spiegare un tal fatto; possiamo spiegarci le associazioni diverse dallo stato sano che essi si formano: in ogni altro caso ciò sarebbe nient'altro che il miracolo. Talora si ha una specie di mutismo, di mutismo non legato a sordità. Il bambino od il fanciullo non parla per sconcerti nervosi sofferti nell'infanzia; ma ad un tratto, per un accidente qualunque, per una gran prova emozionale, parla. È il caso del figlio di Creso quando vide un Persiano che stava per uccidere suo padre; casi che la patologia ha rilevati oggi più numerosi. Ma questi fatti patologici, io mi limito ad essi, non è possibile spiegarli senza pensare che la parola sia diventata in noi un fatto automatico, e che i bambini non parlano nascendo, se non perchè il sistema nervoso non è ancora abbastanza sviluppato. A voler poi gettare lo sguardo nel campo della teratologia umana, i fatti son tanti e tutti in conferma di quell'ordine di idee che esponemmo. Qui nel Museo di Anatomia di Pavia abbiamo il teschio di un Boliviano, illustrato dal professore Zoia, negli atti dell'Istituto Lombardo. Il povero Boliviano era una scimia umana: si arrampicava

prodigiosamente sugli alberi, saltava agilmente da un albero all'altro facendo punto d'appoggio colla pianta de' piedi; camminava poggiandosi spessissimo sulle quattro estremità; mancava di linguaggio articolato, e, come l'animale superiore, come il cane intendeva il linguaggio, ma era incapace di formarselo. Aveva sguardo penetrante, udito fino, superciglio mobilissimo. Visse fino a 17 anni. Quale ritorno induttivo evidente e palmare è mai questo alla nostra tesi induttivo-deduttiva? E quale largo appoggio non le verrebbe dalla psicologia dei cretini?

XI.

Ma io dissi che un metodo in scienze che mirano alla pratica va anche giudicato dai suoi risultati. In fondo tutta la speculazione umana deve essere più perfetta per servire meglio alla vita. È logica quindi la domanda: Questa interpretazione è essa più perfetta nel senso che meglio serve alla vita? — A me pare più perfetta. Nello studio dello sviluppo psichico essa fonde in uno i due metodi, quello delle analogie storiche e quello della considerazione individuale, e all'uno e all'altro dà un fondamento scientifico, biologico e sociologico nel tempo stesso. Essa non disgiunge la descrizione dalla genesi, l'osservazione dalla comparazione, il presente dal passato. Una tale interpretazione poi, parmi, può meglio servire alla vita. Se ne dubita? Ebbene, date uno sguardo alla psicologia pedagogica de' tanti libri di pedagogia; *che vi trovate*? Definizioni della memoria, dell'im-

maginazione, dell'attenzione; descrizioni di questi od altri fatti per quello che appariscono nell'uomo adulto. Ma tutto ciò non può avere maggior importanza per la scienza dell'educazione, di quanto per la geologia hanno le definizioni di fiume, di mare, di monte; tutto ciò non può avere maggiore importanza per la scienza dell'educazione di quello che abbia il nome dei ferri del mestiere per l'uso o l'esercizio del mestiere. Nel nostro metodo invece, se non mi sbaglio, è tutta la carta geografica e geologica dell'anima che v'è delineata, dell'anima considerata veramente in quanto sviluppo; nel nostro metodo vediamo chiaro in che consiste la forza impulsiva dello sviluppo, e appare concretata quella spontaneità che Socrate nell'antichità, e Rousseau e Pestalozzi nell'età moderna, concepirono assai vagamente. Senza dubbio due foglioline sbocciate sullo stesso ramo, due granelli d'arena accomunati per secoli e secoli allo stesso destino, hanno accanto a somiglianze delle differenze; e differenze sensibili sono in ognuno dei fenomeni psichici da individuo ad individuo. Ma se tutto ciò è vero; se è vero che nessuno schema oggettivo può prendere il posto dell'ingegno necessario ad applicarlo, a me pare però che lo schema dello sviluppo psichico da noi dato, segni quelle linee fondamentali che possono servire all'educatore o all'uomo di Stato di veri criterî scientifici. Abbiamo di fatto in questa tesi due parti: l'una generale e filosofica, l'altra particolare e pedagogica. È parte filosofica la riviviscenza della specie nell'individuo, il continuo cumularsi e modificarsi in lui di attività psichiche acquistate dagli antenati lontani, per cui l'individuo umano d'oggi è posto in grado di essere dappiù dell'in-

dividuo umano del passato. È parte pedagogica l'indicazione generale che discende da tali idee per ciascuna epoca dello sviluppo.

E queste indicazioni son molte.

Se le idee esposte stanno, l'educazione dell'infanzia può essere ben poca; essa si assorbe tutta nelle regole igieniche e nelle disposizioni dell'ambiente più favorevole allo sviluppo psichico sia dal punto di vista dei sensi, sia dal punto di vista delle emozioni. Nella fanciullezza è dal gioco, dalla gaiezza, dalla naturale disposizione del fanciullo al costruire e all'imitare, dalle emozioni estetiche, dalla curiosità fuggevole e dalla lingua, che bisogna trarre i maggiori mezzi educativi. La riflessione diretta vi dev'esser poca, perchè poca è l'attenzione. Quanto al ragionamento vi deve essere il ragionamento dal particolare al particolare, il ragionamento dell'esempio. L'immaginazione va coltivata per correggerla: la favola, l'apologo, quantunque interessanti per l'età, lasciano nella vita psichica mali maggiori del bene che vi apportano. L'approvazione è il mezzo adatto per guidare il fanciullo e reggere la disciplina: il fanciullo che non ha, o ha perduto l'istinto della lode è in uno stato patologico. Non bisogna poi preoccuparsi molto di correggere lo stato emozionale del fanciullo; non bisogna proporsi di farne uno stoico o un quacchero: lo sviluppo stesso s'incaricherà di correggere certi suoi difetti. Lo svolgimento dell'attenzione ci dice quando essa può essere condotta alla lettura e in che modo vi può essere condotta. Anche questo argomento, tutto empirico per Aristotele e per Rousseau, diventa qua razionale. Finchè il fancinllo non padroneggia la propria attenzione, finchè l'astrazione non gli è famigliare

l'*a b c* (con questo o con quel metodo) è un supplizio. E alla lettura bisogna andarvi come vi è andata la specie, per mezzo del disegno: all'interno, per le vie dell'esterno. La forma delle cose prima della loro denominazione, il possesso della rappresentazione prima della sua estrinsecazione e della sua analisi. Ogni lavoro precoce di astrazione è una perdita di fiato: bisogna sapere aspettare. Qualsiasi insegnamento trascendentale in questa età a nome della Chiesa o dello Stato; ogni idea di fenomeni complessi di spazio o di tempo, è fuori luogo, se pure non è uno sconvolgimento nel lavorìo spontaneo delle cellule nervose che ne perturba per molto tempo l'attività. Coll'adolescenza va cominciato il lavoro induttivo, la sintesi parziale e provvisoria: va coltivata la previdenza, diversificata l'educazione dei maschi e delle femmine, unita alla coltura un primo adattamento alle professioni, sviluppato il senso dello spazio e del tempo, movendo dall'immediato e dal presente: va congiunta alla descrizione la narrazione, promossa l'immaginazione plastica o simbolica, curata, allontanandola dallo psittacismo, la memoria: va educato in modo positivo il sentimento morale e giuridico e sempre con criterî cavati dalla coscienza di quell'età, come chiaramente dimostrava l'Angiulli. Ma è nella gioventù solamente che noi possiamo dare un grande slancio all'istruzione; è qua solo che la coltura può sperare di agire durevolmente sul carattere, perchè qua solo è il pieno progresso nell'individuo della forza della specie.

Ma tutto ciò non è che indicazione, sommariissima indicazione. La determinazione metodica delle tante questioni educative relative alle epoche della

sviluppo non può esser fatta senza prima considerare i fatti pedagogici in ordine alla vita sociale. Non bisogna dimenticarlo: lo sviluppo psichico dà alcune norme o criterî fondamentali alla scienza dell'educazione, ma è la sociologia che a queste norme indica la mèta; e l'uno e l'altra porgono gli elementi fondamentali di una Pedagogia scientifica.

LE NOSTRE UNIVERSITÀ

E

LE SCUOLE SECONDARIE

I.

Si è detto e ridetto mille volte: le nostre scuole secondarie abbisognano di grandi e profonde riforme. Malgrado però l'autorità e l'insistenza della critica scientifica, filosofica e pedagogica, le riforme non vengono e le aspetteremo ancora, chi sa quanto. Perchè ciò? È un perchè facile: noi non abbiamo neppure un germe di opinione pubblica su cose propriamente scolastiche, e l'opinione pubblica è la vera sovrana de' governi parlamentari. Nel nostro paese l'opinione pubblica è estranea a tutto ciò che risguarda *la scuola per la scuola:* sì, vi è proprio estranea. Se in questi o quei fatti scolastici si riflettono interessi politici, e a queste o quelle quistioni pedagogiche tocca la buona fortuna di apparire connesse a quistioni politiche, allora tanto quanto le cose cangiano. Tali quistioni scuotono i partiti; ne muovono le simpatie o il dispetto; son discusse; vanno innanzi; maturano. Disgraziatamente però le riforme di cui abbisognano gli studî secondarî, non han proprio alcuna solidarietà apparente colle odierne quistioni politiche: esse quindi restan lì, enunciate nei libri o nelle riviste, ma non vivono nelle coscienze, non ne scuotono l'apatia o l'indifferenza.

Questo stato degli animi intorno alle quistioni pedagogiche è fenomeno complesso, ma non inesplicabile. Tuttavia non pare a me che lo spieghi quel principio dello Spencer, secondo cui l'uomo civile o selvaggio tiene più al parere che all'essere, più all'ornamento che al vestito. Questo principio, come legge generale, riesce tanto men vero di quella *dignità* del Vico: *l'uomo naturalmente bada prima al necessario, poi all'utile, indi al dilettevole:* questo principio, anche quando rispecchi le condizioni etiche di un'epoca, v'indica tale sconcerto nelle idee e ne' bisogni che, meglio di spiegare i fatti, esige esso stesso di essere spiegato. Noi oggi siamo di certo disorientati in tutte le grandi quistioni della vita e anche nelle quistioni pedagogiche; ma le cause non si assommano in principî generali: le cause son molte e relative alla natura, alla costituzione e sviluppo della nostra società. E pei fatti pedagogici, cause principali e consociate sono: la natura della funzione della scuola nella società nostra, tanto complessa e tanto diversa da quella d'ogni altra epoca storica: le condizioni dell'evoluzione morale e politica de' popoli moderni, che ancora non concedono agli elementi nuovi di spogliarsi e trionfare de' vecchi elementi sociali: infine, gli istinti ed i gusti delle classi dirigenti. Delle due prime dissi altrove; rischiaro un po' qua questa terza, anche perchè essa sola ha attinenze più dirette col soggetto di questo scritto.

II.

La borghesia dà il tono alle nostre società, e *checchè* proclamino i nostri dommi d'eguaglianza

curialesca, sola essa ha interessi diretti nelle scuole secondarie. Ma la borghesia così come non è riuscita a formarsi costumi a sè o proprie convinzioni, è tanto lontana, anche oggi, dall'avere elaborato nella sua coscienza il contenuto della vita e averne valutati i rapporti intimi coll'educazione e l'istruzione. Piena d'ardire e d'iniziativa, ma senza vera preparazione alla vita sociale, la borghesia ha seguíto l'esempio della nobiltà. Questa si lasciava guidare dalla Chiesa, quella s'è data allo Stato; allo Stato rappresentato da un'oligarchia rumorosa e dottrinaria: l'una e l'altra son rimaste all'esterno delle cose. L'ascendente sociale, ecco quello che la borghesia vede, valuta e ammira nelle scuole. Che le scuole siano tutte per sè; che lo Stato non spenda che pe' licei, i ginnasi, gli istituti tecnici e le università, e sia presso che disinteressato per la coltura popolare: questo è il suo domma fondamentale di politica pratica. Della vita interna di tali istituzioni essa non si occupa. Quanti padri prendon cura di quello che vanno a fare i loro figliuoli nei ginnasi, nei licei o negli istituti tecnici? Ciò non toglie che molti di codesti padri lavorino o vivano fra privazioni affinchè i figli possano frequentarli. Il nostro insegnamento secondario dà risultati molto magri; ma chi se ne commuove? I più intelligenti fra i padri di famiglia sanno che gran parte degli studî fatti dai loro figliuoli negl'istituti secondarî, riescono uggiosi, di nocumento allo svolgimento fisico e intellettuale, di poco profitto per la vita. Codesto, via, si sa; ma chi se ne dà pensiero? Tanto, è con quegli studî che si arriva alle grandi professioni sociali, e ciò basta. Vi si arrivi per una via cosparsa di rose o di triboli, sani o sciau-

cati, ciò non pare che meriti considerazione. Non pochi fra i padri di famiglia han dovuto dolorosamente esperimentare che le nostre istituzioni scolastiche secondarie, in luogo di favorire le vocazioni e coordinarvisi, le suppongono belle e formate in un'età in cui, salvo eccezioni rarissime, mancano del tutto; e ciò col triste effetto di sconcertare gl'interessi delle famiglie e crescere alla società il numero degli spostati. Ebbene, a chi tocca la tocca, e via. E i figliuoli, alla lor volta, divenuti padri, coll'eredità paterna ereditano l'indifferenza pe' problemi scolastici. Volgersi indietro nella vita e guardare il solco d' esperienza amara lasciato nelle scuole: guardare a quello che avrebbe potuto impararsi in certa età e non s'imparò perchè non fu insegnato, o male: a quello che si credette aver inteso e non s' era inteso, perchè incomprensibile per sè o per l'età: a quanto con lunghi stenti si fissò nella mente ma ne volò, come arena in un turbine, perchè senza addentellato nelle leggi generali e costanti della nostra esplicazione mentale: volgersi indietro a considerare tutto codesto non pare ai figli cosa seria, come non parve ai padri; e l'onta dell'indifferenza si fa sempre più fitta e profonda su i problemi pedagogici della nostra vita scolastica. Oggi siamo a tale che non solo i tanti problemi scolastici degli istituti secondarî non c'interessano, ma non ci s'interessa neanche del massimo di questi problemi: non ci s'interessa nè pure di sapere se il personale che è destinato ad insegnare negli istituti secondarî ha, o no, nelle università e negli istituti superiori una preparazione adatta al suo ufficio.

III.

Spiegamoci bene.

I giovani che escono dalle università e dagli istituti superiori sanno cento e mille volte di più di quel che devono insegnare ne' ginnasi, ne' licei, nelle scuole tecniche, negli istituti tecnici o nelle scuole normali. Anzi molti di questi giovani nelle università, non solo appresero e approfondirono dottrine importanti, ma vi formaron abitudini mentali di ricerche che porteranno fuori con onore dei maestri e del paese. Di ciò non v'ha dubbio. Non v'ha dubbio neanche che l'attività e la coltura di questi giovani influirono assai perchè l'elemento pretino e fratesco, racimolato, nel 1860, di qua e di là con speranze vanissime, e allogato ne' nostri istituti secondarî, non trasformasse in noiose arcadie le nostre scuole. Tuttavia non è questa la quistione. La quistione è: questi giovani che nelle università han imparato tante cose, che sanno tanto, hanno con ciò solo una preparazione adatta per insegnare nelle scuole secondarie?

A me non pare.

Cosa sanno infatti questi giovani *specialisti* sì ricchi di coltura, quale in lettere, quale in matematica, quale in scienze fisiche e naturali, di tutto quell'insieme di scienze sociali, psicologiche ed etiche che sole mettono in grado d'aver almeno un'idea della scienza e dell'arte d'insegnare? Quale prova han dato questi giovani dottori d'essere buoni all'insegnamento o di avervi attitudine? Che sanno di scuole, di metodi, di legislazione scolastica e via dicendo? Non ne san nulla. Salvo

i laureati in filosofia che possono avere qualche idea fruttuosa di metodica e di psicologia pedagogica. tutti gli altri son come tavola rasa. E il torto non è loro: il torto è delle università e degli istituti superiori che li credono preparati all'insegnamento, quando non lo sono; che stimano la coltura speciale di una data facoltà bastare a tutto, contenere in sè tutto, anche la scienza, anche l'arte d'insegnare. Abbiam finito di essere arcadi nella letteratura; quando finiremo d'essere arcadi nella vita scolastica?

IV.

Ragioniamo con un po' di calma.

Per credere i giovani che escono dalle università per ciò solo che sono addottorati in lettere, in matematiche, in legge, in scienze fisiche e naturali, preparati all'insegnamento secondario, tre ipotesi possono esser fatte. Primo: non esiste scienza ed arte d'insegnare, e basta sapere per insegnare, e ben sapere per insegnar bene. Secondo: esiste scienza ed arte d'insegnare, ma esse, per ciò che riguarda l'insegnamento secondario, si apprendono nelle università, per ciascuna materia, dai singoli professori. Terzo: esiste scienza ed arte d'insegnare, e sebbene non si apprendano nelle università, tuttavia son cose di sì poco rilievo da bastare a supplirvi la mente aperta e la riflessione vigorosa de' nostri giovani dottorandi.

Esaminiamole.

Che in modo assoluto e sempre non basti neanche *saper bene* per insegnare, non dico bene, ma almeno mediocrissimamente, è questa una tesi di *facile* sviluppo e dimostrazione. Se l'uomo adulto

è psichicamente diverso dal fanciullo, dal giovine; e, per le varie e successive età, vi ha un potere diverso di acquisizione, e, perciò, esigenze diverse nelle forme di coltura e nel modo di presentarle: se le forze psichiche, le quali nell'adulto si specializzano e acquistano come una indipendenza delle une di fronte alle altre — il sentimento a sè, il pensiero a sè, la volontà a sè — sono invece, nell'epoca dello sviluppo, commiste fra loro a segno che lena e luce del pensiero è quasi esclusivamente l'interesse del sentimento, e le forme del sentimento e i gradi di riflessione, fatalmente, determinano la meccanica dei motivi per le azioni: se la vita psichica rispecchia lo svolgimento dell'organismo fisico, e lo svolgimento dell'organismo fisico plasma e configura in modi diversi l'anima: se la vita individuale ritrae, nella sua formazione, graduatamente e diversamente l'influenza sociale, e una tale influenza agisce su ogni nostra attività; se tutto ciò è vero, una scienza dell'educazione ed un'arte d'insegnare riescon verità ovvie, e l'errore che *saper bene* sia sempre per sè *insegnar bene* appare addirittura una mostruosità antropologica, psicologica, sociologica, pedagogica. E tale errore sapete nondimeno ove trova la sua sorgente? La trova negli istituti superiori e nelle università; nel credere cioè che le condizioni del discente siano nelle università identiche a quelle degli istituti secondarî. Invece troppo apertamente tutto varia dalle scuole secondarie alle università, tutto v'è diverso di qua e di là. Nelle università s'insegna ad individui in cui l'evoluzione mentale, morale, fisica è compiuta o si suppone compiuta. Nell'università il professore parla a giovani, in cui l'interesse del vero,

del bello e del buono stanno a sè o si suppone che stiano. Nell'università v'è l'uomo fatto e non l'uomo in formazione, e s'è come stabilito un equilibrio fra la vita individuale e la vita sociale. Qual meraviglia dunque che nelle università, il professore, trattando di una scienza speciale, tenga sol conto delle esigenze di essa e delle professioni cui è indirizzata? che nelle università al professore non abbisogni nessuna speciale preparazione didattica, e saper bene sia per lui anche bene insegnare, e la logica scientifica si identifichi colla logica didattica? Non solo non vi ha meraviglia, ma la cosa, anzi, non potrebbe accadere altrimenti. Ma è poi la stessa la condizione degli istituti secondarî? Sono identiche le condizioni dei discenti qua come là? V'ha negli istituti secondarî quell'indipendenza di materie che trovasi nelle università? Le lezioni degli istituti secondarî sono esse intermittenti come quelle degli istituti superiori? Mirano gl'istituti secondarî a scopi puramente professionali o son chiamati invece a raggiungere scopi più universalí e complessi? Dunque? Dunque nell'università saper bene è anche bene insegnare; negli istituti secondarî saper bene non include, per sè, nessuna condizione per insegnar bene. Ci si rifletta; saranno riflessioni utili per tutti, perchè è solo da tali riflessioni che può svolgersi netto il concetto della scuola secondaria.

Passiamo alla seconda ipotesi; cerchiamo, cioè, se le norme d'insegnamento per gli istituti secondarî possono dirsi, in certo modo, apprese nelle università dai singoli professori, allorchè svolgono le materie loro affidate.

Qualcuno ha lasciato precisamente sospettare codesto. Eppure tale opinione è insussistente, ed

essa non può accreditarsi che in due specie di individui: in chi non ha mai insegnato negli istituti secondarî o in chi non ha mai messo piede nelle università. Difatti: lasciamo da parte che la coltura universitaria non rifà la coltura degli istituti secondarî, ma la presuppone: lasciamo da parte che l'interesse scientifico è a sè nelle università, mentre invece negli istituti secondarî, nessuno insegnamento è a sè, nessuno insegnamento è dato per solo fine istruttivo, ma tutti per fine istruttivo ed educativo: sì, prescindiamo pure da tutto codesto. Come, nondimeno, lealmente convincersi che il professore di Fisica, di Geometria analitica, superiore o projettiva, il professore di Mineralogia, di Geologia, di Anatomia comparata o altri, mentre è chiamato ad esporre la propria scienza a sè, ne' risultati ultimi e più comprensivi, nelle ricerche d'oggi e ne' possibili trovati di domani, a delineare, dirò così, la carta geografica della scienza secondo le notizie degli ultimi esploratori, i propri sforzi e le proprie induzioni, possa nel tempo stesso compiere un ufficio tutto diverso: possa cioè ammaestrare non in quello che insegna, ma in quello che non insegna; non in quello che espone, ma in quello che non espone e non potrebbe esporre, e tutto ciò supporre che sia fatto in relazione a scopi diversi, a materie diverse, ad età diverse? Ora è appunto sotto tali stranezze e contraddizioni che si annidano i nostri pregiudizi scolastici. — Si dirà: ma oltre le lezioni vi sono le conferenze. Sia. Ma anche supposto che tutti i professori universitarî facessero delle conferenze, quale, salvo casi eccezionali, potrà essere il significato di queste conferenze? Serviranno a rendere nella mente de' giovani più lucida la materia insegnata, ad addomesticarvi

meglio la loro riflessione. Come figurarsi però che queste conferenze trascendano il punto di vista dell'insegnamento speciale delle materie universitarie e invadano altro campo? — Ecco: l'insegnamento universitario compie benissimo il suo ufficio, ma non compie che il suo. Credere preparati i nostri giovani all' insegnamento secondario dalle facoltà universitarie o dagli istituti superiori è un'ubbia; un'ubbia che caratterizza lo nostra piccolezza nel concetto pedagogico degli istituti secondarî. Noi tutti siamo usciti dalle università e arrivammo al magistero dell'istruzione secondaria impreparati; impreparati tanto da ignorare d'onde cominciare e dove finire, da ignorare teorica e pratica della scuola. Cominciammo a caso, e a caso andammo innanzi. Se l'insegnamento secondario ha professori valenti, e ne ha pochi ma ne ha, essi si formarono a proprie spese, con esperienza propria, e spesso con esperienza dolorosa.

Abbiamo ora la terza ipotesi. Il legislatore pare che conti sovra di essa; anzi, che dico: pare? vi conta, di fatto, moltissimo. Come altrimenti spiegare che negli esami di abilitazione all'insegnamento secondario, fin la scienza dell' educazione, la quale, sia detto fra parentesi, non è da sola una preparazione all'insegnamento secondario, sia lasciata da banda? « Io sostengo, dice il professore Angiulli, che un maestro il quale ignori la storia della scuola manca dell' erudizione più intimamente connessa col proprio ufficio, ignora la genesi esplicatrice degli strumenti che adopera. » Sta bene. Ma se poi si ritenesse che cotali cose, per gl'istituti secondarî, fossero delle inezie, che vorreste farci? Ciò anzi spiegherebbe perchè, *mentre* si lascia abilitare senza coltura pedagogica

all'insegnamento delle scuole secondarie, si domandino esami di pedagogia per il diploma di maestro elementare, si instituiscano pei maestri elementari conferenze pedagogiche.... Ci siamo intesi?

Ebbene, questa terza ipotesi è addirittura la più sciagurata delle ipotesi. Non occorre aver fatti profondi studî antropologici e sociali per intendere che una scientifica preparazione all' insegnamento è molto più necessaria per la scuola secondaria che per le scuole elementari, e per quella più che per queste difficile, urgente, seria. Perchè l'epoca dello sviluppo umano, che richiede grandi cure educative, non è quella che va dai sei o sette anni ai nove o dieci, ma quella che dai dodici ai quattordici va in su. E gli argomenti per chiarire un tal fatto son molti. Ce ne porge l'anatomia, la fisiologia, la psicologia, la sociologia: ne troviamo nell'istessa natura e sviluppo dell'organizzazione scolastica. La sola difficoltà in tal materia è dir tutto in poco.

L'anatomia ci mostra questo fatto complesso. Il cervello fino ai sette anni cresce rapidamente; dai sette ai quattordici meno rapidamente; dai quattordici ai venti assai lento. Orbene: credete che il cervello sia un ordegno che non ha nulla a vedere collo sviluppo psichico? In tal caso perchè non provarsi a respirare senza polmoni o a muoversi senza gambe? Ma per tutti coloro, cui lo spirito non è preoccupato da simili stranezze, il fatto anatomico ha significato pedagogico importante, capitale. Costoro devon conchiudere che la maggiore o minore rapidità nell'accrescimento del cervello è cosa ben seria: devono vedere additati in essa quei periodi di nostra esistenza in cui la spontaneità della natura, per esser molta,

lascia poca parte, e solo negativa, all'azione umana: e i periodi in cui, per esser lenta la natura, più ampia e positiva può riuscire l'azione dell'uomo. Questa è la sola interpretazione logica del fatto che può dare la filogenia. È vero però che la filogenia è la sintesi di molte scienze in gran parte nuove: è vero che molte tradizioni pedagogiche antiche e moderne e la parola stessa pedagogia son contro tal tesi. Ma chi non sa oggi che certe tradizioni per essere antiche, diffuse o acclamate, non ne viene che sian vere? Chi non sa che le scienze antropologiche han fatto più progressi negli ultimi vent'anni, che da Aristotele a Cuvier? E lo studio comparato degli animali corrobora in tutto e per tutto questa interpretazione dell'anatomia umana e ne rende impossibile altra. Nella stessa addomesticazione degli animali il momento più difficile si ha quando l'individuo acquista gli istinti specifici, le abitudini, le inclinazioni proprie del tipo cui appartiene, e non nei primi momenti della vita, in cui le attività son come fluttuanti od indistinte. La vecchia Pedagogia, esagerando l'infanzia, vedeva il lato facile della quistione educativa, non il difficile. Facilmente si agisce su l'infanzia, ma l'azione su l'infanzia, massime se non continuata, sparisce. L'infanzia e la fanciullezza son più la natura o l'umanità naturalizzata che l'umanità vera, libera, agente; lasciano più posto al processo ereditario che ai fatti di adattamento. La fisiologia poi, su una tale quistione, ha argomenti più decisivi ancora. Tutte le funzioni proprie di un essere non si rivelano fin dapprincipio; d'altra parte l'essere, non è quel dato essere, se non quando è in grado di sentire tutti i bisogni della sua natura. Chi non sa quale grande scon-

certo apporti alla nostra vita psichica il passaggio dall'adolescenza alla gioventù? quali forze ed emozioni intellettuali non susciti? — Ripetiamolo: la vecchia Pedagogia vedeva il difficile dove è il facile. Difficile non è di educare il fanciullo; difficile è d'educare il giovane, di ordinare tutto quel complesso di attività, che son le vere attività umane e che non appariscono che nella gioventù. Nella prima età, anche fisiologicamente, non c'è l'uomo; ed è quando apparisce l'uomo che comincia davvero il problema umano dell' educazione. Dal punto di vista psicologico e sociologico poi, nell'età degli istituti secondarî non s'hanno più solo piaceri e dolori organici, si hanno forme indefinite d'emozioni: nell'età degl'istituti secondarî i fatti intellettuali si distaccano sempre più dai segni immediati; le intuizioni cedono il posto ai concetti, e i concetti entrano in svariati e complicati rapporti; il potere d'acquisizione si rende più solido; la coltura si soggettivizza; le forme emozionali e intellettuali si compenetrano, si unificano, si fondono; ogni progresso educativo prende forma personale. In quest'età un'idea può essere la stella polare della vita, un affetto può determinare la corrente permanente nella fiumana delle passioni e padroneggiarne la condotta. È l'epoca della vera *selezione* psichica; della grande, della feconda *selezione*. Il fanciullo è sempre il fanciullo; la primavera è bella, ma nessuno domanderà ad essa i frutti che dà solo l'estate. Se inoltre considerasi che il processo educativo deve tendere ad adattare l'individuo all'ambiente sociale, chi può dire, colla natura sì complessa della nostra vita sociale, che possa ciò raggiungersi nelle scuole elementari? Dunque anche sotto questo aspetto il vivo del

problema pedagogico si rivela nella sua importanza sociale nell'età degl'istituti secondarî; e perciò tutt'altro che ritenere non necessaria una preparazione pedagogica per gli istituti secondarî, essa è necessariissima; e non ha compreso la funzione della scuola nella società nostra, chi, trattando di Pedagogia, parla solo di bambini, di fanciulli, e di simili inezie.

Ma non basta.

Esaminate la natura dell'organizzazione scolastica e specie la costituzione dei ginnasi e dei licei, e voi arriverete, per altre vie, all'istessissima conclusione. Giacchè il punto di maggiore complessità dell'organizzazione scolastica di una nazione non è l'università: l'università ha cattedre più svariate, ma gl'insegnamenti vi sono indipendenti gli uni dagli altri, indipendenti le une dalle altre le facoltà. La maggiore complessità di costituzione organica, nella vita scolastica di un paese, si realizza negli istituti secondarî. Qua molti insegnanti, e per parecchi anni di seguito, han l'obbligo di lavorare concordi a formare una coltura generale, base a grandi professioni future, o preparazione immediata ed indispensabile a piccole professioni. Qua la coltura deve essere anche educazione, e mirare a formar l'uomo completo. Se vi ha dunque forma scolastica, che esige grande preparazione in chi deve insegnare, è questa la scuola secondaria. Oggi non solo in Germania, ma in Francia e altrove le maggiori questioni pedagogiche si aggirano su problemi delle scuole secondarie. Si può dire anzi che sia questo il ramo veramente nuovo della Pedagogia contemporanea.

Noi siamo arrivati in forma sommaria, ma analitica, a due risultati. L'uno questo: la borghesia

è indifferente alla vita intima della scuola. L'altro: l'università non prepara all' insegnamento secondario, sebbene gl'istituti secondarî diano tali insegnamenti, occupino tale età e si propongano scopi che richiedono, più d'ogni altra forma scolastica, speciale preparazione. Quali le conseguenze pratiche di questo stato di cose?

V.

Le conseguenze pratiche sono molte.

I professori entrano nell'insegnamento secondario senza coscienza del proprio essere: cominciano come mestieranti e, la più parte, restano mestieranti; sballottati di qua e di là dal mondo burocratico, indispettiti, impermaliti. Essi vivono *colla scuola*, ma non *per la scuola*. Senza coscienza del loro ufficio, la scuola non rappresenta ad essi alcuna idealità; spessissimo è una noiosa realtà. Quindi l'atonia de' nostri istituti secondarî, atonia che nessuna circolare ministeriale vale a scuotere: quindi l'impossibilità nelle ispezioni governative, anche fatte con chiara coscienza pedagogica, di apportare alcun vantaggio reale alle scuole: quindi la scuola anzichè scuotere l' indifferenza delle famiglie, la sanziona; anzichè correggere gli istinti apatici della nostra borghesia per tutto quello che è vita della coscienza, li rafforza. E che noi non si esageri lo dicon chiaro, per non toccar d'altro, le *cronache* dei licei. Quanti sono gli argomenti delle dissertazioni che ritraggon la vita scolastica? Quasi tutte si aggirano su studî speciali, su argomenti dottrinali. Avrebbero potuto essere pubblicate, con maggior convenienza, nei resoconti di un'accademia: esse mancano di qualsiasi colore

o intonazione scolastica. E da ciò segue poi che manca da noi la critica scolastica fatta dalla scuola stessa; segue che i professori son da noi nell'impotenza di far fruttare anche quel tanto di buono che è ne' regolamenti governativi per le scuole.

Mi spiegherò alla lesta su questi argomenti.

VI.

È un errore l'istituto tecnico accanto al liceo, perchè l'istituto tecnico, battezzato come coltura professionale, esce poco dal campo della teorica, ed il liceo, battezzato come organo di coltura generale, è invece un istituto speciale di preparazione classica. È un errore il ginnasio indipendente dalla scuola tecnica: l'uno e l'altra sono un raddoppiamento inutile di coltura preparatoria. È un errore l'identità nei programmi della scuola normale maschile e della scuola normale femminile; chè, se l'una e l'altra sono rivolte a formare degl'insegnanti elementari, i bisogni educativi dei sessi non sono gli stessi. Questi e simili errori mostrano apertamente quanto sia meccanica e fittizia la nostra organizzazione scolastica; quanto sia stata, dirò così, costrutta in aria e fuori del controllo di bisogni sentiti e viventi nella coscienza pubblica. Tuttavia, questi e simili errori son come mali costituzionali della nostra organizzazione scolastica secondaria, cui occorre cura radicale. Ma dove dovrebb' essere fatta la diagnosi minuta? La diagnosi minuta dovrebb' essere fatta dagl' istituti stessi; dagli istituti stessi dovrebbero essere suggeriti i rimedi, le cure e va dicendo. Ciò intanto, col personale insegnante dei nostri istituti

è impossibile. Ponete: un preside di liceo non è preside perchè sa più dei professori. Oibò! è già molto se fra i suoi titoli può accampare degli anni di più nella sua fede di nascita e la competenza eguale in *temporibus illis* a quella de' suoi colleghi in una data materia. In quanto a coltura pedagogica e didattica è allo stesso grado de' suoi subordinati; e perchè *nemo dat quod non habet*, la diagnosi dei mali costituzionali dei nostri istituti scolastici non è fatta negli istituti, nè da professori, nè dai presidi; e la scuola resta indifferente alle riforme della scuola. Si aspetta tutto dall'alto, e si vive nelle scuole da buoni maomettani. In Italia non abbiamo neanche una Rivista che discuta i problemi pedagogici delle scuole secondarie! Ma lasciamo ciò da parte. Abbiamo nei nostri regolamenti scolastici governativi disposizioni, che, con un corpo insegnante meglio preparato al proprio ufficio, potrebbero riuscire utili; invece coll'attuale stato di preparazione didattica più che volgere le cose al bene, le volgono al male. Citerò degli esempi. Nei ginnasi, fino a poco tempo fa, era prescritto di cominciare coi trecentisti. Era questo un grosso errore pedagogico. Sta bene. Ma se un professore fosse stato ben preparato al suo ufficio, non avrebbe potuto scegliere fra i trecentisti de' luoghi adatti all'età dei giovanetti e meno lontani dalla lingua vivente? Cosa facevano per contrario i nostri professori? Prendevano un classico, l'aprivano e andavano avanti. Non erano forse così d'accordo col regolamento? Ma sicuro. Le cose son ora migliorate; ma non potranno mai mutare a segno che un regolamento, sia pur ottimo, valga di più di un professore mediocre. — Andiamo avanti. Pel liceo vi

è un programma di fisica e di chimica che non è gran cosa. Sapete intanto che si fa dalla più parte dei professori? Essi non credono d'aver esplicato il programma governativo se non svolgendo tutto quello cui le tesi del programma hanno relazione. Ma quale è il risultato? Il risultato immediato è che gl'istituti secondarî, pur avendo còmpito diverso dalle università, parodiano le università; il risultato mediato si raccoglierà agli esami di licenza, ove questi giovani, cui sono state svolte le leggi dell'Ohm, cui furono fatti tanti esperimenti, si lasciano confondere dalla distinzione tra termometro e barometro, e non vanno più in là, massime nei licei, della formola dell' acqua. Eppure, che volete? Il professore ha fatto tutto quello che credeva dover fare. Egli non aveva ricevuto che preparazione scientifica ed ha fatto nel liceo o nell'istituto tecnico della scienza, molta scienza, sola scienza, scienza per la scienza. Se gli alunni non hanno profittato, quali ammaestramenti avevate dato loro nelle università o nelle scuole superiori per raggiungere questo profitto? Dovevano far ripetere gli alunni, ed hanno fatto ripetere; sissignore, han fatto ripetere. Se quello che pareva luce nei cervelli s' è trasformato in fitta tenebra, cosa cercate dagli insegnanti? — I giovani non studiano, ecco l' eterno ritornello de' professori. Essi non sospettano neanche che avrebbero potuto insegnare altrimenti. Hanno insegnato come loro era stato insegnato; e più che chiaramente e nettamente infilzare delle idee, avevano essi visto fare altro nelle università? Avevano altro obbligo di fare? — Ripetiamolo: i regolamenti anche ottimi non fanno una scuola. È vero che con un po' d'indulgenza agli esami l' acqua

sporca resta in casa; è vero che, dalle prove degli esami, verrà fuori una media, che stabilirà il maggior profitto delle scuole pubbliche sulle private, e ciò basterà per giustificare i milioni che lo Stato vi spende; ma tutto codesto non è che lustra, apparenza, fumo. — Guardate l'insegnamento della storia. Il professore ha esplicato, e come! i programmi governativi. Si doveva parlare della guerra de' Trent'anni, della successione di Spagna, della Rivoluzione francese: ebbene, tutto fu fatto. Furono indicate le singole battaglie, declinati i nomi di tutti i capitani, descritte le posizioni delle armate, le vicende de' partiti, ecc. Che doveva fare dippiù il professore? Ma agli esami vi è una confusione di tutto; nulla di quello che fu studiato resta per la vita? — Che farci? Il professore ha insegnato come gli fu insegnato nelle università; egli non sa neanche che si avesse potuto insegnare diversamente; ciò non l'ha neanche sentito dire. E se al lavoro apertamente non risponde il profitto, c'è il ritornello: i nostri giovani non studiano. — Agli esami di ginnasio o di liceo, altro che progressi in latino e greco! non si sa scrivere l'italiano. Molti trovano che nei licei o negli istituti tecnici si scrive peggio che nelle scuole normali maschili e femminili. — Che farci? non furono forse letti tanti canti di Dante, imparati a memoria tanti sonetti di Petrarca, commentata tanta prosa del Machiavelli o del Tasso? E non era questo che doveva fare il professore secondo i regolamenti ministeriali? e non è questo che egli aveva visto fare nelle università? Anzi, questi bravi giovani usciti dalle università in più luoghi del tale o tale altro classico han fatto osservazioni argute, molto argute; parlando del Leopardi

hanno aggiunte nuove ricerche sulla sua balia; del Foscolo su le sue amanti, e via dicendo. Che volete di più? — Ripetiamolo ancora: un ottimo regolamento non fa la scuola. — E questa mancanza di preparazione all'insegnamento nei nostri professori, non solo ne fa de' mestieranti, li assonna e li rende incapaci d'interpretare i regolamenti ministeriali, ma per essa non possono neanche formarsi un concetto esatto di certe prescrizioni governative di vera importanza pedagogica. Tali: il programma didattico, le adunanze bimestrali, la relazione finale, ecc. Ch'è il programma didattico de' nostri professori? È una parafrasi del programma governativo: fatto una volta, il professore tiene per pedanteria rifarlo. E nel programma un professore diligente ebbe cura di far entrare l'indice di tutto un trattato, di un buon trattato. Non basta forse? E il professore, in iscuola, si terrà stretto al suo programma, e dirà tante cose; tutto quello che può dire; tutto il dicibile. Se nella classe incontra uno o due giovanotti di bella vocazione per la sua materia, quest'uno o due faranno progressi; tutti gli altri profitteranno poco o punto. Ma che per questo? Il conforto è lì pronto: i nostri giovani non istudiano. E riassicurati così dell'esito infelice, non si tornerà su i programmi didattici, non vi si penserà neanche.

Ora con questa coltura didattica che serietà volete che abbiano le adunanze bimestrali de' nostri ginnasi e licei? Guardatene i verbali delle sedute; si somigliano come tante gocce d'acqua. I professori non sanno proprio che dirvi. — Come? Concordino fra loro i programmi d'insegnamento. — È presto detto. Ma in nome di chi il professore d'italiano, poni, o di storia farà delle osservazioni

al tale o tal altro suo collega? L'università fece degli *specialisti*, e tali essi restano negli istituti secondarî. Che dire poi delle *relazioni finali?*

Ecco: la borghesia, che sola ha degli interessi diretti nelle scuole secondarie, non se ne occupa: le scuole secondarie, che più di ogni altra scuola abbisognano di professori preparati ad insegnarvi, li hanno invece imprepati: effetto di tutto ciò è che all'indolenza borghese, per quanto è spirituale ed umano, si aggiunge l'indolenza della scuola; la mancanza in essa di vita propria e l'impossibilità di riforme suggerite e maturate dall' esperienza scolastica. Per ultimo, in un tale stato di cose, quel tanto di buono che è nei regolamenti scolastici, è impotente a produrre buoni frutti. Nessun regolamento può surrogare la capacità dell' insegnante. V'è del marcio e del gran marcio nelle nostre scuole secondarie; e non è questo o quel Ministro d'istruzione pubblica che le scombussola con de' regolamenti nuovi: il malore è grave e tiene a cagioni molte e remote. Ma dobbiamo restringerci a questa conclusione del tutto negativa e fermarci ad essa?

VII.

La scuola è un organo sociale e vive e svolgesi in relazione ad altri organi. Se questo organo langue e l'attività sua è poca, è a tutto l'organismo sociale che devesi guardare. Le riforme sociali, siano esse pedagogiche, economiche, politiche, giuridiche, hanno oggi essenzialmente bisogno di metodo scientifico, di metodo sociologico. L'empirismo è tendenza antiscientifica negli studi e nella vita pratica. In politica, in Pedagogia, in economia,

in legislazione, l'empirismo si risolve in un processo di espedientucci: vivacchia, ma non vive; disfa domani quello che fa oggi; agita ma non crea; sembra progresso ed è moto convulsivo. Figlio dell'empirismo, nelle cose sociali, è l'opportunismo. L'opportunismo è l'opposto dell'evoluzionismo. L'evoluzionismo vede le cause de' mali e le cura nelle loro radici: l'opportunismo o non conosce le cause, o conoscendole le lascia da banda: la sua cura è cura estrinseca, è cura sintomatica, palliativa, infeconda. L'uno temporeggia per abitudine e senza criterî; è sempre in ritardo; ignora il suo punto di partenza e quello di arrivo: l'altro è moderato per criterio maturo e complesso; le riforme non attua le une dopo le altre, quasichè i fatti sociali formassero de' gruppi indipendenti, ma le promuove simultaneamente, in ordine alle esigenze vere e agli interessi di tutti, coordinandole al moto del passato e alle aspirazioni dell'avvenire. Oggi trionfa ancora nelle cose sociali l'opportunismo. Per la pedagogia quindi ritienesi di migliorare la scuola, di sollevarla o raddrizzarla, astraendola dal tutto sociale; medicandone questo o quel lato, ma non il tutto; prediligendo rimedî esteriori e spesso illusorî. Così: si vuol scuotere l'indolenza pubblica per ciò che riguarda le scuole secondarie! Ebbene si astrae il fatto scolastico dagli altri fatti, come se quell'indolenza fosse un fenomeno a sè; si rettoricheggia su le attinenze necessarie fra la scuola e la famiglia, quasi che i fatti morbosi di una società cedessero alle chiacchiere. Vuolsi impedire che molti padri spingano i loro figli agli studî secondarî! Ebbene, si aumentano le tasse, s'inceppa in mille modi la libertà dei cittadini, si complica l'amministrazione scolastica, si rendono difficili gli

esami, si creano mille catene e mille soprusi. Tutto ciò, pare a molti, fiore di senno politico e pedagogico, e non è invece che barocchismo teorico e pratico. Si vuole rendere più fruttuosa la scuola! Ebbene, si fanno dei regolamenti; si terrorizzano con circolari i professori; si meccanizza la vita scolastica. Quale poi il risultato? Chiacchiere aggiunte a chiacchiere; disorientazione maggiore degli spiriti; maggiore malcontento ed incertezza. I mali che si volevano curare, con quei rimedi, restan tutti; i rimedi non hanno raggiunto che un solo effetto: li hanno cresciuti. Ora per l'evoluzionismo questo sistema d'isolamento de' fatti sociali, di cura sintomatica o di pannicelli caldi, che dir vogliate, è un nonsenso scientifico e sociologico. L'indolenza borghese per le scuole secondarie non si scuote astraendo la scuola dal tutto sociale, ma promovendo nel tutto sociale quelle istituzioni che guidano la coscienza pubblica a interessarsi della vita della scuola; non si scuote che promuovendo riforme che dànno miglior assetto alla società e a ciascuna classe la coscienza della funzione che vi compie. La scuola non istà a sè. Per l'evoluzionismo non si avvivano le nostre scuole secondarie, schiacciando, come s'è fatto in Italia, l'insegnamento privato; non si allontana la piccola borghesia dal vano lustro delle grandi professioni senza promuovere le piccole professioni e promuoverle tanto che i vantaggi materiali e morali di esse siano molti e sensibili. Per l'evoluzionismo la scuola secondaria non si ristora con un nugolo di circolari che dicono tutte: fate così e non fate così; ma si ristora con poche leggi chiare e rispettate sempre. Quante volte i regolamenti di un Ministro han reso illusoria la legge? Quale è la legge che regola dav-

vero la carriera de' nostri professori di scuole secondarie? Ponete che domani vi sieno vacanti dieci presidenze o provveditorati: chi ci sarà promosso? con quali criterî? Tutto è buio. Abbiamo fatto da poco una nuova legge su la costituzione del Consiglio superiore d'istruzione pubblica, ed era quella una buona occasione per fondare un'istituzione che giovasse a scuotere l'apatia pubblica per la scuola e ne avviasse le riforme legislative. Invece che si è stabilito? Chi è chiamato a consigliare, a rappresentare la suprema funzione scolastica? L'elemento elettivo non è dato che dalle università. Ora le università sono certo i più alti corpi scientifici; ma segue forse da ciò che debbano essere la provvidenza scolastica della nazione? Intanto, quale interesse scolastico si ricompendia o si svolge in tali elezioni? Nessuno. Le tali facoltà universitarie s'intendono colle tali altre, e le elezioni son belle e fatte. Nella suprema istituzione scolastica non v'è la scuola. Dalle elezioni verranno fuori bei nomi, nomi illustri! Sicuro. Ma quali questioni scolastiche si son chiarite in quei nomi? quali idee han fatto un passo innanzi con quelle elezioni? — V'è un'altra metà di consiglieri nominata dal Ministro? — Bene. Ma forse queste nomine cangiano il significato del nostro Consiglio superiore o servono invece a controbilanciare il solo interesse vero di tali elezioni, la passione politica? E così il Consiglio superiore non rappresenta nulla di vivo, e noi siamo sempre nel fittizio, siamo sempre nell'opportunità vuota, siamo sempre lontani dalla vita vera delle cose, dormiamo e addormentiamo la coscienza pubblica sui problemi scolastici. Fate invece che il Consiglio superiore di pubblica istruzione sia l'espressione di tutta la popolazione sco-

lastica ufficiale e privata e avrete subito cangiato sostanzialmente le cose. — Anche privata? — E perchè no? Quel tal concetto ieratico dello Stato di taluni è miseria dottrinaria. — Fate che il Consiglio superiore emerga da tutta la popolazione scolastica e per gli istituti secondari e le scuole popolari votino i padri o il rappresentante della famiglia e negli istituti superiori gli alunni che li frequentano: che eleggibili siano tutti coloro che han titolo legale di professore o di maestro, determinando per legge quanti rappresentanti, fra quelli che hanno avuto i maggiori voti, debba avere l'università, l'insegnamento secondario e popolare, e avrete riformata la scuola nella sua base, comunicandole una vita reale e non moti inconsulti e passaggieri. In questo modo la scuola sarebbe, nelle sue più alte espressioni, politicamente democratizzata: sarebbe sottratta alla provvidenza universitaria o alla predilezione di un Ministro: le elezioni non sarebbero fatte su nomi ma su cose: la famiglia sarebbe chiamata a compartecipare alla vita scolastica, e ne verrebbe fuori un'opinione pubblica scolastica, una vera e propria opinione pubblica scolastica. Un Ministro saprebbe cosa vuol dire una data elezione e cosa non vuol dire. Ma ora che le leggi scolastiche non trovano modo d'uscire dal limbo degli uffici parlamentari perchè manca l'opinione pubblica che le rimorchi; ora che i regolamenti piovono dall'alto, discussi postumamente da questo e quel giornale e spesso con interesse tutt'altro che scolastico; ora che non solo la questione scolastica non la si vide in relazione ad altre questioni, ma spesso non la si vede punto; ora che invece d'essere evoluzionisti siamo empirici, opportunisti e peggio, quale meraviglia che il

pubblico non s'interessi alla scuola e manchi essa di vera e propria vita?

VIII.

Ma le riforme legislative riescirebbero esse stesse inefficaci senza congiungervi quelle riforme della vita universitaria che valgano a dare una adeguata preparazione a chi si destina all'insegnamento secondario. E queste riforme non consistono solo, secondo me, nel mettere obbligatorio lo studio della pedagogia a quanti dedicansi all'insegnamento. Ciò non basta. Lo studio della pedagogia non ha nelle nostre università, e neanche nelle università straniere, il posto che gli spetta. La pedagogia, più che nel passato e nel presente, è nell'avvenire che acquisterà importanza. Da noi anzi, col Regolamento Coppino, s'è andati indietro. Il Regolamento Coppino rende obbligatoria la pedagogia solo agli studenti che aspirano alla laurea in filosofia. È cosa fin ridicola. Giustamente il professore Allievo scriveva: « Il Coppino gettò la pedagogia nel limbo della filosofia e gli studiosi di lettere possono andar sicuri di non patirne la iettatura. A meraviglia! La facoltà di filosofia e lettere, che ha un carattere essenzialmente pedagogico perchè intenta a formare gli istitutori per le scuole secondarie classiche, dovrà quasi vergognarsi della pedagogia, cacciandola in un angolo come una reietta e nascondendola allo sguardo di tutti gli studiosi, tranne di quei pochissimi che aspirano a professare filosofia. A meraviglia! Tutti gl'insegnanti dei ginnasi e licei, eccetto i professori di filosofia, saranno i maestri e gli educatori della nostra gioventù *senza nemmeno* conoscere l'abbici della scienza edu-

cativa, versatissimi poi *de omnibus rebus et de quibusdam aliis.* A meraviglia! Gli umili insegnanti delle tre prime classi ginnasiali e delle scuole tecniche dovranno contemplare le categorie iperuraniche della metafisica e spaziare per i campi elisi della storia comparata delle lingue classiche e neolatine, ma poi rimanere affatto ignari del come si educa lo spirito dei loro giovanetti. A meraviglia! Corre universale lamento che nelle scuole s'istruisce ma non si educa, e il nostro Ministro fa il vuoto intorno la cattedra di pedagogia, quasichè chi semina vento possa raccogliere altro che tempesta ». E i Ministri venuti dopo non hanno riparato agli errori del Coppino. Eppure il concetto pedagogico è tanta parte della vita letteraria e scientifica; non è solo una tesi filosofica. Tuttavia la preparazione all'insegnamento secondario non si raggiungerebbe solo collo studio obbligatorio della pedagogia: occorrono, secondo me, riforme più radicali e più complesse.

IX.

Chiunque ha un'idea dell'ordinamento del nostro insegnamento universitario sa che per la medicina, per la legge, per la matematica v'è una naturale e logica distinzione tra gli studi teorici speciali e gli studi pratici e d'applicazione. La medicina ha le cliniche; la matematica le scuole d'applicazione; la legge, gli esami innanzi ad una Corte d'Appello. In queste facoltà universitarie vi ha un concetto fondamentale chiaro: si distinguono gli studi che preparano ad una professione da quelli che sono indispensabili per l'esercizio delle professioni stesse. Ora questa naturale, logica e cronologica distinzione la cerchereste invano per le

professioni dell' insegnamento. Anche là ove, oltre le facoltà, vi ha una scuola di magistero; l'insegnamento della facoltà e della scuola di magistero non formano due organi fondamentali con distinzione cronologica di funzione ma si sovrappongono; ciò che rende illusoria la scuola di magistero e ne fa addiritura una scuola che non esce dall'orbita degli insegnamenti speciali. Ma non basta. Queste scuole di magistero che sono *flatus vocis;* che non occorre d'aver frequentato per insegnare, non s'estendono neppure a tutti gli insegnamenti delle scuole secondarie. Citerò un esempio. Abbiamo negli istituti tecnici l'economia politica, il diritto, la statistica, le lingue moderne ecc. Ebbene, anche così in aria, quale scuola di magistero vi prepara? La scuola di magistero dunque in molte facoltà, che pure creano professori, manca; dove trovasi è una semplice illusione, perchè non ha scopo a sè e distinto; sempre, anche ad essere ciechi, è incompleta. Eppure nessuna riforma legislativa può riuscire feconda, se non si riforma, sotto tali importantissimi aspetti, la vita stessa dell'insegnamento superiore. La scuola di magistero dovrebbe venire dopo gli studi speciali di questa o quella facoltà; dovrebbe essere l'organo della funzione didattica delle università; dovrebbe essere non la scuola di magistero di questa o di quella facoltà, ma la scuola di magistero per l'insegnamento secondario e sorgere col concorso di professori appartenenti a facoltà diverse. I quali professori, lasciati da parte gli studi speciali, dovrebbero illustrare l'opera dell' insegnamento secondario per rispetto a' suoi scopi e ai mezzi come raggiungerli. Scuola seria sarebbe questa; scuola che obbligherebbe professori vari a ponderare i problemi pedagogici; scuola

punto accademica e che, per la sua unità didattica, sarebbe messa in grado di comprendere l'unità del processo educativo dei nostri istituti secondari. Una tal scuola avrebbe ancora un altro vantaggio: essa, almeno entro certi limiti, non renderebbe più immobili i professori nell'insegnamento di una materia, e, invece, renderebbe ad essi possibile una carriera, e colla carriera la coscienza di gradi diversi d'insegnamento.

X.

Come professione libera l'insegnamento secondario è oggi infelicissima fra le professioni; come carriera governativa è la peggiore delle carriere. Come carriera governativa non è retribuita in relazione ai bisogni sociali; ha avvenire poco ed incerto; garanzie più formali che sostanziali. È ricca di una cosa sola: della pubblica indifferenza. Eppure ove sono maggiori i sacrifici e minori i compensi è lá che trovansi le anime più generose, più ricche di fede, gli spiriti più eletti di un'epoca. Fortunato istinto del cuore umano codesto, istinto che, fra sofferenze e privazioni, feconda e alimenta gli ideali dell'avvenire. E mai quanto oggi l'ideale della scuola ricompendia l'ideale della società. Occupiamocene: facciamo servire le riforme legislative e le istituzioni sociali a scuotere l'indolenza pubblica pei problemi scolastici; prepariamo con vere scuole di magistero i nostri giovani all'insegnamento secondario. È la scuola di magistero, non la facoltà, che può fare de' bravi insegnanti: la facoltà ha fatto e farà sempre de' giovani dotti, ma i giovani dotti non sono i professori.

CLASSICISMO E TECNICISMO

I.

Se noi si avesse un'opinione pubblica scolastica, la quistione che, da un pezzo, anche in Italia sarebbe stata discussa con calore è quella del Classicismo e del Tecnicismo, in quanto l'uno e l'altro servono di base a scuole secondarie diverse. Quanti interessi e quante considerazioni economiche, politiche, fisiologiche, pedagogiche non si aggruppano intorno a questo argomento? Ma da noi la scuola in genere e la scuola secondaria più d'ogni altra, ci si ricorda di tanto in tanto che esiste per qualche circolare del Ministero di Pubblica Istruzione annunziata dalla stampa politica di maggior grido, o per qualche proposta di legge, più o meno liberale, che siamo avvisati esser morta o andata a morire negli Uffici della Camera dei Deputati. È doloroso constatarlo: la coscienza nazionale come non partecipò all'attuale organizzazione scolastica, non partecipa alla vita di essa. Tuttavia quale verità non hanno anche per noi queste parole di P. Bert: « L'ignorance fondamentale de la bourgeoisie qui sort de nos collèges, toute pétrie d'impuissante présomption, est aussi redoutable pour les progrès de l'esprit public et l'avenir de notre

pays que celle des enfants du peuple qui ne franchissent pas le seuil de l'école. » Sicuro; è proprio così. Ma di questa ignoranza, di questa presunzione burbanzosa e vuota, non è anche da cercar la causa nella nostra organizzazione scolastica? in questa organizzazione scolastica che, contrapponendo, con criteri superficiali, Classicismo a Tecnicismo, moltiplica in modo strano le scuole secondarie; non si accomoda agli interessi delle famiglie e della società, e, ciò che è peggio, non raggiunge nè una coltura generale nè una vera preparazione tecnica?

II.

Lasciamo da banda la lunga storia del Classicismo e del Tecnicismo nei popoli moderni. Il fatto che l'istituto tecnico si contrappone all' istituto classico non solo in Italia, ma con nomi diversi, in Austria, in Olanda, in Russia, in Svezia, e, con qualche mistura di latino, in Francia, Germania, Svizzera, Inghilterra e negli Stati Uniti, ci dice assai chiaro che una tale organizzazione — quale che sia il suo destino futuro — ebbe le sue ragioni nel movimento sociologico de' nuovi popoli. È infatti fin troppo facile discernere nell' opposizione or vigente di Classicismo e Tecnicismo una tregua o un *modus vivendi* tra vecchio e nuovo; tra l'educazione cioè fondata sulla storia e le tradizioni, e l'educazione fondata su i bisogni urgenti della vita e i progressi delle scienze. E sta bene. Ma questa tregua, dettata da ragioni storiche complesse quanto si vuole, deve essa assumere le forme di assetto definitivo e subordinare a sè mille interessi e mille idee proficue di riforme? Ovvero ciò che

ora è dualità e conflitto d'idee e d'interessi, come in tante e tante manifestazioni storiche non meno importanti, dovrà condurre all'unità e all'armonia di bisogni insoddisfatti? — Non dissimuliamlo: oggi una tale unità, con mire diverse, la rendono impossibile e classicisti e tecnicisti. Perchè? Teniamo conto anzitutto delle loro ragioni; è questo anche il modo per essere giusti nella discussione cogli uni e cogli altri.

III.

I Classicisti dicono: Gli uomini che devono dedicarsi alla scienza o servire la società colle professioni liberali, è necessario che vi sian preparati con ideale disinteressato della vita e della coltura. Ma dove la gioventù può meglio ispirarsi alla ricerca del vero per sè, all'attuazione per sè del bello; ove può cogliere più alto concetto dello Stato all'infuori del mondo classico? La Grecia è la culla del mondo scientifico ed estetico; Roma è la madre del diritto e delle leggi. Son greci Ipparco, Euclide, Platone, Aristotele, Galeno; è greca l'arte; greca e latina l'oratoria, la storia, la poesia: latina è quasi tutta la giurisprudenza che compenetra la vita giuridica dei popoli moderni. Sicchè il mondo classico è la naturale anticamera di una educazione socialmente nobile, naturalmente elevata. E ciò riesce ancor più chiaro se dalle considerazioni generali si discende alle speciali. Perchè, vedete: la filologia, questa scienza che con soli elementi umani, le lingue, rifà gran parte della nostra storia, non è possibile senza del greco e del latino. Del greco e del latino abbisogna il tecni-

cismo delle scienze. Encefalo, aortá, aneurisma, botanica, fauna, flora, termometro, barometro, telegrafo, telefono, telescopio, microscopio — e quante altre parole mai — s'intendono solo da chi conosce le lingue classiche. E il tecnicismo di una scienza ha grande importanza. Esso aggruppa in uno fatti svariati; rileva la fisonomia delle scienze; influisce su i loro progressi e la loro diffusione. Se poi si ritiene — e come non ritenerlo? — che la conoscenza piena della lingua materna è indispensabile a chi dedicasi al culto del sapere o all' esercizio delle grandi professioni sociali, dovrà convenirsi che una tal conoscenza, da noi, non si raggiunge senza le lingue classiche. Nè va dimenticata la quistione massima. Le lingue classiche son lingue pedagogiche per eccellenza. Nell' insegnamento esse si attagliano a meraviglia alla naturale prevalenza della memoria nell'adolescenza; esse rispondono ad un' educazione psichica complessa: svolgono cioè l'osservazione e l'attenzione su forme sensibili e umane; guidano graduatamente l'intelletto a ravvisare il generale nei particolari; coordinano l'immaginazione e gli affetti a tutte le altre energie dello spirito. Dal punto di vista morale poi quale vantaggio non viene non solo all'intelletto ma all'animo dall'abitudine contratta di buon'ora collo studio delle lingue classiche di soprassedere sul proprio pensiero per confrontarlo, come a modello, ad altro pensiero chiaro, elevato, nobile? Quale vantaggio da quello arresto intermittente del volere, arresto congiunto ad attività critica, a sentimento della misura e della rettitudine? Dunque, dicono i classicisti: considerate voi la genesi mentale e morale dell'umanità? — In questa genesi il mondo classico appare naturale vestibolo pedago-

gico per le grandi professioni sociali. Mirate ad una cognizione profonda della vita sociale? Volete dominare il tecnicismo delle scienze e la lingua materna? A tutto ciò le lingue classiche vi sono indispensabili. Queste lingue classiche poi sono il miglior strumento pedagogico sia per svolgere le attività varie del pensiero sia per formare il carattere. Il classicismo perciò è la base naturale e razionale dell'insegnamento preparatorio alle alte professioni sociali. Vi volete unire un po' di scienze? Sia; ma il fondo deve esser classico. Alla borghesia che dedicasi alle piccole professioni della società, aprasi altra via; ma all' università e agli studi superiori, salvo casi eccezionali, non deve condurre che l'istituto e l'insegnamento classico.

IV.

Non dirò che sieno queste tutte le ragioni dei classicisti: sono le sostanziali e le più attendibili. E a queste ragioni i tecnicisti han risposto.

Noi, essi dicono, non abbiamo messo nè mettiamo in dubbio l'importanza storica, scientifica, letteraria, artistica, giuridica del mondo classico. Ma non sono forse tradotti i classici? E nelle traduzioni non sono stati intesi meglio di quando pochi pochissimi affannosamente li leggevano negli originali? — Sicuro: la poesia ha qualche cosa d'intraducibile. Ma arrivano i nostri giovani non a gustare l'intraducibile, ma la parte traducibile, traducibilissima? L'esperienza che dimostra? Dimostra che questo mondo classico che la gioventù nelle scuole dovrebbe assimilarsi, non va più in là di poche pagine interpretate con stenti infiniti.

Quanti poi fuori della scuola continuano tali studî? — Nessuno vi nega che il mondo classico fu anche l'ovaia feconda del pensiero scientifico; però la scienza, nel suo moto progressivo, è anche una necessaria e continua assimilazione del passato. Nella nostra medicina v'è Ippocrate e Galeno; nella nostra matematica v'è Euclide; nella nostra astronomia v'è Ipparco; nel nostro pensiero cosmologico, psicologico, logico v'è Platone ed Aristotele. Vi sono meglio che negli originali: vi sono corretti, migliorati, ingranditi col lavoro e la critica de' secoli. La giurisprudenza, è vero, abbisogno del latino. Ma quanto? Sydwick crede che basti la grammatica e l'uso del vocabolario; al Bain non pare che risulti evidente fin la necessità della grammatica. Potrà dunque stimarsi buon argomento per far studiare a tutti sette od otto anni di latino, solo perchè alcuni nell'università si applicheranno alla giurisprudenza, quando il latino che occorre per la giurisprudenza è sì poco da potersi apprendere altrimenti? Nondimeno posto che un coltura filologico-giuridica sia necessaria per non essere un semplice leguleio, questa critica filologico-giuridica, che ora, con tutto il latino abbondante nelle scuole secondarie, manca nelle nostre università, non potrebbe esser preparata nelle università stesse? — La filologia, come parte della coltura generale, non ha più l'importanza che ebbe. Oggi l'evoluzione sociale non si rifà solo colle lingue. L'antropologia, l'etnografia, la sociologia ci pongono in grado d'intendere l'evoluzione sociale assai più addentro e in modo più complesso di quello che potesse fare la filologia. Tuttavia, anche nel campo strettamente filologico, il greco e il latino hanno importanza pel gruppo Arias: per

l'evoluzione generale della specie i dialetti dei selvaggi hanno un'importanza maggiore. Quanto agli argomenti cavati dal tecnicismo delle scienze essi poi non dicon proprio nulla. Non occorre conoscere la genesi del vocabolo per intendere la cosa cui il vocabolo si riferisce. Quanti sanno la radice della parola cavallo? Nè la conoscenza etimologica rischiara sempre la cosa. Il significato di Algebra, a chi ne ha studiato i primissimi elementi, è più chiaro di quello di Geometria o di Botanica a chi, estraneo a tali materie, ha per sola sua guida l'etimologia.

E i tecnicisti continuano. Se per la conoscenza genetica delle lingue moderne son necessarie le lingue classiche, la conoscenza genetica è tutt'altra cosa dell'uso ben appropriato della lingua; è tutt'altra cosa della lingua come strumento vivo ed efficace del pensiero. Udite ciò che dice lo Spencer dell'Inghilterra: « Tutti sanno ormai che i commentatori dei classici si annoverano tra gli scrittori più trascurati della lingua inglese. I lettori del Punch rammenteranno che qualche anno addietro il Prevosto e il Rettore di Eton diedero argomento di riso con una lettera da essi pubblicata, e della quale il giornaletto umoristico riportò alcune frasi. Di recente il rettore di Winchester offrì al pubblico, senza accorgersene, dei madornali errori che aveva commesso; altro esempio di questo stile inglese frutto di lungo studio della lingua. Se da questi insegnanti i quali sono letteralmente gli scelti, volgiamo lo sguardo ad uomini scelti in altro modo, la maggior parte tolti alla medesima classe disciplinata in modo superiore, ad uomini distillati nella Camera dei Comuni, poi distillati nuovamente nel Ministero, ci troveremo egualmente

delusi » (1). All'Helmholtz che, in un suo discorso all'università di Berlino, affermava, lo sviluppo dato allo studio dei classici nell'università di Oxford e Cambridge avere una influenza preziosa sul modo come là i giovani trattano la lingua madre, il Bain risponde: in Germania si studiano più che in ogni altro paese i classici; e se questi dovessero avere una influenza sul modo di scrivere l'idioma materno, in Germania il fatto dovrebbe essere più manifesto che altrove. Quanto ad Oxford ed a Cambridge, aggiunge il Bain, e specie ad Oxford, le parti migliori dell'insegnamento sono quelle che più si allontanano dall'istruzione classica. Ad Oxford si dà grande importanza allo scrivere bene in inglese; e sovente, anche negli esami, il successo del candidato dipende più dal saggio scritto in inglese che dalla cognizione degli autori greci e latini (2). In Francia i più autorevoli scrittori, Bréal, Renan, Legouvé, Simon e tanti altri han mostrato i mali inerenti all'attuale organizzazione scolastica. F. de Coulanges, direttore della scuola normale, vede nel classicismo fin una delle cause delle disgrazie della Francia. « Notre système d'education, qui nous fait vivre dès l'enfance au milieu des Grecs et des Romains, nous habitue à les comparer sans cesse à nous, à juger leur histoire d'après la nôtre et à expliquer nos rivolutions par les leurs. Nos quatre-vingts dernières années ont montré clairement que l'une des grandes difficultés qui s'opposent à la marche de la societé moderne, est l'habitude qu' elle a prise d'avoir toujours l'antiquité grecque et romaine de-

(1) *Introduzione alla Scienza Sociale.*
(2) *Scienza dell'Educazione*, capo X.

vant les yeux (1). In Italia chi potrebbe sostenere, dopo la gara d'onore de' nostri giovani liceisti, che le lingue classiche agevolino la conoscenza della nostra lingua? Il Ministero ha consigliato invece di lasciare da banda i trecentisti, e di far studiare molto gli scrittori che ammaestrano all'uso vivente della lingua. Ora ciò solo, anche a prescindere dalla nostra storia letteraria e dalla storia della nostra prosa e del nostro stile, irradia di viva luce l'argomento, e fa sperare che il convincimento penetrato nella coscienza ufficiale scolastica di essere la conoscenza storico-scientifica della lingua, cosa ben diversa dall'uso della lingua, debba preparare profonde innovazioni.

Quanto agli argomenti puramente pedagogici in favore delle lingue classiche, il Bain osserva che tali argomenti o non sussistevano o non erano usati allorquando le lingue morte erano utili pel loro carattere di lingue. Nondimeno che concludono essi? Supposto pure che lo studio delle lingue e il tradurre avessero influenza su l'ingegno e il carattere, non si raggiungerebbero tali effetti colle lingue moderne? Dovrebbero anzi raggiungersi meglio. Perchè sulle lingue moderne verrebbe naturalmente a riversarsi un sentimento d'immediata e pratica utilità: perchè la distanza tra lingua e lingua moderna della stessa famiglia, è minore che tra lingue moderne e lingue classiche: perchè i classici moderni essendo più vicini ai nostri sentimenti, ai nostri costumi, alle nostre idee, sarebbero più facilmente intesi e gustati. Se poi è vero che le lingue classiche si prestano per un armonico svolgimento dell'attenzione, della memoria, del ragionamento, e, in

(1) *Cité antique.*

genere, per la graduazione didattica, perchè non si dovrebbe ciò ottenere colle lingue moderne? Anzi, perchè ciò non si dovrebbe ottenere meglio collo studio de' fenomeni della natura? — Per ultimo, gli oppositori del classicismo fanno osservare che quella tal logica che altri vede in fondo alla grammatica greco-latina è logica arida e per nulla confacevole all'adolescenza; che le forme scheletriche grammaticali più che vivificare gli spiriti e affrettarne lo svolgimento gli intorpidiscono e ritardano.

V.

E contro la tesi classica i tecnicisti svolgono la propria tesi. Il concetto fondamentale di essa è: istruire per preparare alla vita; istruire per la vita.

Qualcuno potrà osservare che ciò non è tecnico ma classico; ed è vero. Però questo concetto, nei tecnicisti, s'ingrandisce, vi prende l'aspetto di una nuova finalità pedagogico-sociale.

In che si concretizza, secondo i tecnicisti, questa finalità? Nell'utile. — Istruire per la vita significa istruire per le utilità della vita. — Quale utile? Non l'utile individuale od empirico, ma l'utile collettivo e razionale; l'utilità insomma per le funzioni che tutti devono compiere nella società. Secondo i tecnicisti il lavoro mentale della scuola non basta che dia un utile qualunque: deve dare il massimo utile socialmente realizzabile. I tecnicisti però notano che nel raggiungere tale scopo non va considerato solo l'oggetto ma il soggetto; non la sola coltura, ma l'esercizio che la coltura lascia nel discente. E ciò significa che se la tesi pedagogica *ha una finalità* nell'utile sociale, come oggetto, ha

anche un valore psicologico: la migliore esplicazione dell'individuo. — Posto ciò essi si domandano: che cosa è veramente utile? che cosa esplica veramente lo spirito? L'analisi oggettiva e soggettiva li porta ad una identica risposta: la scienza. La coltura scientifica è dunque la vera utilità sociale ed il vero strumento pedagogico. Fin le lingue hanno un posto inferiore alle scienze; le lettere, le arti possono appena servire a riempire le ore d'ozio della vita. E la pedagogia de' tecnicisti aggruppa, come coltura generale o secondaria, le varie scienze secondo la loro importanza per la vita; il criterio delle funzioni della vita diventa il criterio della distribuzione della coltura nelle scuole ed anche nelle scuole medie. Però in questa distribuzione v'è tutt'altro che accordo ne' varî pensatori. Ma codesto non monta. Il loro concetto fondamentale svolto ci dà un tipo scolastico diverso da quello de' classicisti, e ciò basta. Il solo punto nel quale s'accordano classicisti e tecnicisti è questo: gli uni e gli altri riconoscono la necessità di un criterio oggettivo nell'educazione, salvochè per gli uni è il passato, le lingue morte, la storia; per gli altri, è l'immediato, l'utile, la scienza: gli uni e gli altri vogliono fondare la pedagogia su la psicologia, ma per i primi lo sviluppo psichico si ottiene meglio colle lingue classiche e colla coltura emozionale da esse suscitata, per gli altri coll'intuizione del reale e colle scienze.

VI.

Mi sbaglierò, ma a me pare che la tesi pedagogica delle scuole secondarie sia messa male

e dai classicisti e dai tecnicisti. Male perchè negli uni e negli altri il criterio oggettivo o sociale dell'educazione non rispecchia quel complesso di cose senza cui nè si addentrano nè si regolano i fatti pedagogici: perchè le ragioni addotte in sostegno dell'una e dell'altra tesi si risolvono o in astrattezze o in empirismo: perchè infine nè i classicisti danno ragioni solide per scartare le scienze, nè i tecnicisti per scartare le lettere.

Cominciamo dal guardare analiticamente le ragioni degli uni e degli altri.

Non è metafisicheria, io dico, quella de' classicisti, i quali, perchè il mondo classico ha preceduto il mondo moderno; perchè le lingue moderne son derivazione delle lingue antiche e geneticamente senza di esse non si spiegano; perchè il tecnicismo delle scienze è formato con parole greche o latine deducono la necessità degli studî classici e delle lingue classiche come base dell'educazione preparatoria alle professioni sociali? Ma che relazione v'ha tra questi fatti e questa deduzione? Forse il fatto storico è senza altro un fatto pedagogico? Forse il fatto educativo sta tutto nel sapere quello ch'è accaduto prima di noi e il presente si riassume tutto nel passato?

Consideriamo in sè l'ordine di un tal ragionamento.

Il nostro pianeta, prima di essere quello che è, passò per stadi anteriori diversissimi; la nostra fauna e la nostra flora hanno i loro predecessori nelle viscere della terra. Ciò è chiaro. Ma chi per questo ha mai udito un geologo, un zoologo o un botanico affermare che non si possa conoscere bene la geografia fisica, la zoologia o la botanica senza arrivarvi con quello istesso processo crono-

logico che tenne la natura? Ebbene, in fondo, i classicisti ragionano come non ragiona verun scienziato. Di una verità particolare essi fanno una verità universale; ciò che è vero in un ordine di cose lo voglion vero in tutti gli ordini delle cose; quello ch'è vero per la storia lo ritengono senz'altro vero per la pedagogia. E ciò che dice? Dice che la conclusione non istà colle premesse. Hanno forse, i classicisti, dimostrato mai l'identità della storia e della pedagogia? del processo cronologico col processo psichico? Nulla di codesto. Eppure, a guardarvi bene, è questo il pernio della tesi classica.

Allorchè poi i classicisti dell'attitudine naturale dell'uomo a tradurre ne fanno un argomento per la proficuità dello studio delle lingue classiche; allorchè difendono le lingue classiche per la giurisprudenza, la filologia o il tecnicismo scientifico, non peccano per eccesso di generalizzazione, ma si restringono a considerare le cose solo da certi aspetti particolari e sono empirici. È vero, verissimo che l'individuo umano ha naturale attitudine a tradurre, e che tutta la vita mentale, in fondo, può dirsi una continua traduzione. Ma che ci ha da vedere questa traduzione psichica, questo fatto fondamentale della nostra intelligenza, colle traduzioni dei luoghi di un classico? Certo anche qua vi son punti di somiglianza, — e dove non sono? ma perchè non tener conto delle tante e tante differenze? Chi poi può sostenere che coloro che vanno alle scuole secondarie devono essere tutti giurisperiti o filologi? — Le ragioni de' classicisti, ridotte a minimi termini, non potrebbero essere più infelici. Si comprende come le lingue classiche abbiano potuto nel passato esser la base della col-

tura e dell'insegnamento secondario, ma a raccomandarle oggi con siffatte ragioni si calcola più su le abitudini e la forza d'inerzia delle istituzioni che sulla persuasione sincera delle cose.

Nè, in sostanza, sono più solide le ragioni addotte dai tecnicisti. Di certo la vita guardata dal gabinetto del filosofo, considerata nella sua scheletrificazione o idealità astratta, può condurre all'apotegma: tutto nell'educazione per l'utile, tutto per l'utile sociale. Ma codesto non basta. Vi è una domanda assai più importante di questo apotegma: la verità della vita è tutta nell'astrazione della vita? Ciò che è vero da un punto di vista è sempre vero da tutti i punti? Ciò che è vero nella forma di risultato è sempre egualmente vero nella forma di processo?

Mi spiego.

Che cosa in astratto è più utile della meccanica? Tutto nel mondo della natura materiale, tutto nella conoscenza e nella società la presuppone. Ma messa la meccanica a base didattica, riuscirebbe essa, negli istituti secondarî, meno noiosa di quello che oggi riesce la grammatica latina? Anzi fra la grammatica latina e la meccanica, anche elementarissima, andrebbe preferita la grammatica latina e fin la cinese. Chi non è d'accordo in astratto sulla importanza della chimica e della fisiologia? Intanto se non si avesse altro criterio che codesto, sappiasi che un catechismo chimico o fisiologico riescirebbe noioso, improduttivo, inintelligibile quanto ogni altro insegnamento dommatico, quanto ogni altro catechismo. Con siffatti ragionamenti i tecnicisti son metafisici nè più nè meno de' classicisti. Questi confondono l'astrazione storica, il processo genetico e cronologico con la pedagogia;

quelli, per vie diverse, approdano allo stesso errore; arrivano cioè a confondere l'educazione o il processo pedagogico coll'astrazione sociale, considerata la società solo nell'utile e per l'utile. Quando poi i tecnicisti dal fatto che l'arte moderna aspetta l'ispirazione vivificatrice dalle scienze conchiudono alla relegazione della coltura letteraria, essi sono empirici senza accorgersene. E veramente quello che accade oggi è forse accaduto sempre? E l'arte greca? E lo svolgimento delle letterature ne' popoli moderni? E il principio che l'individuo rifà la vita della specie, questo principio che lo Spencer dichiara un principio pedagogico fecondo e da accettarsi dal Comte rispondono a simili vedute?

VII.

Ma l'incapacità delle ragioni de' classicisti e de' tecnicisti si manifesta ancor meglio svolgendo quel criterio oggettivo e sociale cui gli uni e gli altri fanno appello e di cui nè gli uni nè gli altri vedono le vere forme fondamentali; sebbene siano esse sole, a mio credere, che possono dare a questo tema un indirizzo scientifico e preparare quindi una migliore interpretazione pedagogica.

Indicherò in modo sommario, ma chiaro, il mio pensiero.

Primo. Giacchè lo Stato, per ragioni storiche e nell'interesse della civiltà, s'incarica oggi, in moltissimi paesi, di provvedere alla istruzione secondaria; l'opera sua non può riescire gradita, le istituzioni che impianta non possono fondersi lentamente nel costume se non a condizione che ciò

che esso fa, torni davvero di prosperità e di felicità alle famiglie cui si sostituisce. In ogni altro caso la sostituzione dello Stato alla famiglia non può reggersi che col rigore della legge; in ogni altro caso l'opera cui s'ingaggia non potrà essere mai abbandonata a sè senza che torni sconvolta dalle fondamenta. E se ciò è vero; se è necessario l'ingranaggio, dirò così, degli interessi individuali coi collettivi per fondare anche le istituzioni pedagogiche, e sperare che un giorno, senza tutela é privilegi, vivano di vita propria; come non riconoscere che l'attuale assetto delle scuole secondarie, il quale, fin da principio, divide le scuole in classiche e tecniche, nè soddisfa a tali esigenze nè si coordina al vero interesse delle famiglie? Meno il caso che si creda le vocazioni preesistere allo svolgimento psichico e che a 9, 10, 11 o 12 anni si siano tutte e sempre dichiarate; salvo che si ritenga le vocazioni essere di pochi e la totalità dover fare se stesso con lavoro controgenio; salvo, dico, simili stranezze, un dualismo originario nella scuola secondaria è un errore non solo pedagogico ma politico ed economico, e ciò indipendentemente da tutte le ragioni de' classicisti e de' tecnicisti. Coll'indirizzo odierno della psicologia chi può ritenere che vocazioni siano sole quelle del Pascal, del Lagrange, del Mozart, del Murillo, del Verdi, del Wagner, di Eugenio di Savoia, di Napoleone? Qua è il massimo del fenomeno, il genio. Ma tra la vocazione del genio e altre vocazioni meno appariscenti vi ha stadi lunghi e forme svariatissime, le quali però, nel loro complesso e nella azione immediata, danno effetti collettivi per la vita sociale non meno importanti del genio. Imperocchè quel minimo di vocazione che, mediante

la scuola, ha trovato il suo avviamento nella vita, si trasforma in lavoro piacevole, in calma, in dignità, in prosperità propria e d'altri; ed è poi precisamente il piccolo, l'infinitamente piccolo, che va a formare il grande, l'infinitamente grande, anche nel mondo sociale. Ci si dirà: ma contro codesti ragionamenti la statistica mostra che son ben pochi quelli che messisi per gli studi classici o tecnici li abbandonano. E sia. Ma ci dice la statistica quanti hanno una laurea e fanno gli agricoltori? Quanti fanno i medici e non si occupano di medicina? Quanti, con o senza laurea, pure avendo percorsi gli studî secondarî e universitarî, non fanno nulla? E quella svogliatezza generale che tien dietro al periodo delle scuole, quella mancanza di bisogno a perfezionare se stesso nelle professioni, c'è essa spiegata dalla statistica? I dati statistici provano apertamente una sola cosa: la nostra razza non è quella degli ottentotti; e, bene o male, da noi, vi son tante forze in serbo da sorpassare certi ostacoli. Ma il fatto che le vocazioni nelle piccole e nelle grandi manifestazioni non solo non son favorite ma son frustrate dalla nostra organizzazione scolastica; il fatto che la divisione originaria di studi secondari in tecnici e classici, è un enorme errore politico e pedagogico, questo fatto una pagina di psicologia lo dimostra assai meglio di tutte le statistiche del mondo.

Secondo. Le condizioni dei tempi, allorchè segnano gli stadi della vita della civiltà, devono riflettersi in tutto il processo educativo ed anche nell'istruzione secondaria. Non sarebbe un errore da parte dello Stato prescindere, nell'istruzione, da qualsiasi finalità oggettiva, impersonale, storica?

— E lo Stato nel passato, non potette prescinderne. Perchè si fece esso docente nelle scuole secondarie? Per ragioni storiche; perchè, cioè, succeduta alla monarchia assoluta, la monarchia borghese, spostato il fondamento etico del diritto da Dio alla nazione, il seminario, il collegio gesuito o fratesco, non l'assicuravano più. In seguito la classe borghese si allarga; accanto al borghese arricchito sorge il piccolo borghese; e lo Stato accanto al ginnasio e al liceo dà assetto alle *scuole reali*, alle scuole tecniche, agli istituti tecnici. E se ciò è vero, perchè lo Stato non dovrebbe fare oggi quello che fece nel passato? Le condizioni sociali perdurano forse le stesse? Il carattere dei nostri tempi, si dica alto o basso, è l'opposizione economica, mentale, morale, estetica fra le classi sociali; opposizione fra piccola e grande borghesia; opposizione fra borghesia e lavoratori. E questa opposizione non è allo stato acuto; essa però appare una delle forme per cui deve passare la nostra civiltà. Lo sappiamo: le così dette teoriche dell'individualismo brutale dicono: si tenga fermo; chi non può non viva; ogni opera di riforma è un male e prolungherebbe con mezzi artificiali la esistenza di organismi deboli a scapito di organismi forti e vigorosi: la lotta per l'esistenza deve essere nella società quello ch'è nella natura; il fatto sociale nulla aggiunge e nulla toglie. Ma dall'altra parte vi ha non solo teoriche, vi ha parole e fatti che dicono: Noi organismi deboli! vi mostreremo presto la nostra forza, il nostro vigore. La vostra forza è delirio d'ebbrezza insana; il vostro diritto è il migliore adattamento vostro al vostro egoismo. E questo conflitto di interessi e di passioni profonde se lo Stato moderno deve indirizzarlo per

le vie della conservazione e del progresso sociale, anche mediante la scuola, è troppo chiaro che l'attuale organamento scolastico secondario non possa essere mantenuto, quale è oggi; e ciò indipendentemente dalle ragioni de' classicisti e dei tecnicisti. Urge invece che le classi sociali, anche nella educazione e nella istruzione, si trovino più in contatto e più unite di quello che ora si trovano: urge che l'organismo pedagogico-didattico dello Stato rispecchi le esigenze etiche della società nostra. E queste esigenze non si rispecchiano nelle scuole che a due condizioni principalissime: l'una che il periodo di educazione pei figli del popolo e per quelli delle classi privilegiate sia più esteso ed in comune agli uni e agli altri; l'altra che le diverse istituzioni scolastiche, cui s'indirizzano le classi economicamente meglio provvedute della società, si distacchino dal medesimo tronco e dopo certa unione mentale e morale che la scuola ha posto fra tutte. Chi discorresse l'odierna organizzazione pedagogica senza por mente a questa grande necessità sociale, somiglierebbe a chi si preoccupasse se domani sarà una bella giornata quando è sicuro che sarà una giornata d'affanni. Certo l'organismo scolastico popolare non va circoscritto a quella sola parte in cui l'istruzione è comune a tutte le classi. Ciò confonderebbe l'*elementarità* dell'istruzione colla *popolarità*. L'organismo scolastico popolare anzi va esplicato secondo le esigenze educative e didattiche dei mestieri e delle professioni popolari. Nondimeno una maggior comunione nella scuola delle classi sociali, è la sola che, per le vie della persuasione e delle abitudini, può preparare alla coscienza di ciò che naturalmente e fatalmente pone le disuguaglianze

sociali e rendere possibile un limite razionale a passioni antisociali. Chi non lo sa? Combattere le rivoluzioni politiche è ufficio della polizia; renderle impossibili è ufficio dell'uomo di Stato. E le rivoluzioni non si rendono impossibili coi mezzucci. Coi mezzucci non si vive che poco e male. La scuola come istituto pubblico deve accomodarsi all'insieme di bisogni sociali e far convergere le abitudini educative e tutta l'attività sua al miglioramento della società stessa.

Terzo. Lo Stato in molti paesi civili dà l'istruzione secondaria. Fermiamoci al presente e lasciamo in disparte l'avvenire; anzi guardiamo solo a ciò che accade fra noi. Se la Stato dà l'istruzione, è sin palmare che questa istruzione, sarà di tanto più proficua quanto meglio sarà conforme al carattere nazionale. Tuttavia dare impronta d'italianità ai nostri istituti secondari non s'è saputo neanche tentare finora. Ma ch'è l'italianità? L'italianità è tante e tante cose che non si comprendono e valutano senza prima studiarci molto e minutamente, senza studiarci per accomodarci a noi stessi. Il paese intanto, come altri disse, che meno conosce se stesso è l'Italia; e forse dove più essa ignora se stessa è nelle condizioni pedagogiche degl'istituti secondari. Da noi si studia fuori per trasportare dentro; abbiamo anzi schiacciato quel po' d'insegnamento privato che v'era perchè potesse troneggiare assoluto il geometrismo metafisico del Dio-Stato. Ci giudichiamo cogli altri popoli comparando gli orari ma non il profitto; l'ordine delle materie, ma non l'attività e la vita scolastica; gli stipendi degli insegnanti, ma non il loro valore. E di questo passo non abbiamo e non avremo scuola secondaria nazionale. I dottrinari, lo so, ridono di cotesto. E

ridano! Essi non sanno quanti giovani scavano la fossa dopo la licenza liceale a tutti i libri della scuola, o, meno disinteressati, li portano al rigattiere; essi non han visto la più parte di questi giovani, che ha preso otto e nove agli esami, dopo pochi mesi, aver scordato tutto e essère inetti a dare una spiegazione de' più comuni fenomeni della natura e della società. Tuttavia un punto evidente ed indiscutibile vi è su questa quistione: non è possibile organizzazione nazionale delle scuole secondarie, finchè la nota più caratteristica della nazione, la differenza regionale, non si rispecchi in esse. E ciò dovrebbe far tutt'altro che paura: la varietà è la vita della natura, nella varietà si concentra anche la vita della storia. Non si potè forse noi vivere per tanti secoli, solo perchè avemmo tanti centri diversi d'esistenza; Palermo, Napoli, Firenze, Milano, Venezia e via dicendo? Il tipo geometrico delle nostre scuole è l'erede infermiccio di una pedagogia fossile, e il mondo ufficiale, in pedagogia, oggi si avvolge in una manifesta incongruenza. Perchè mentre raccomanda la pedagogia scientifica per tutto ciò che riguarda l'individuo, sta poi colla pedagogia fossile per ciò che riguarda le individualità collettive. Ma l'una cosa chiama l'altra, l'una sta per l'altra; ma ad Udine e a Cagliari o a Sondrio e a Reggio, i bisogni scolastici non possono essere trattati allo stesso modo, se la scuola dev'essere qualche cosa di socialmente vivente.

Quarto. Non basta aver considerato l'istruzione secondaria per rispetto alle famiglie, per rispetto alle esigenze sociali dei tempi nostri, per rispetto al carattere nazionale; essa va considerata in ordine ad un altro fatto complesso; al sesso. Sarà stata,

in vero, giustizia cinese, indiana o egiziana lasciar la donna senza istruzione secondaria, ma non può essere più giustizia nostra. Con un po' di attenzione è impossibile non accorgersi che gran parte della debolezza della nostra società, anche nelle classi più istruite, è un riflesso dalla debolezza mentale e morale della donna. In un secolo in cui si ha la lotta sessuale come legge di trasformazione degli esseri viventi, in cui l'eredità è considerata legge fondamentale anche della vita sociale, e che tanti rimpiangendo gl'ideali tramontati non sanno darsi pace di sogni passati per sempre, è egli logico, prudente, umano lasciar la donna senza istruzione secondaria; senza altra istruzione che l'istruzione dell'*a b c*, della calza e dell'imbastitura di una camicia? E poi guardiamone le conseguenze: la donna che voi abbandonate nell'educazione, altri la prende; e chi la prende paralizza l'opera vostra a nome di Dio o della moda o dell'uno o dell'altra ad un tempo. Il Prof. Angiulli a tal proposito scrive: « Che cosa abbiamo fatto finora per rialzare la coltura intellettiva e morale della donna, per metterla in istato di compiere più degnamente il suo ufficio educativo? Ben poco. La sua educazione nella scuola comune si restringe al leggere, allo scrivere, al far di conti e a qualche notizia sconnessa di storia.... Ora è tempo che lo Stato (e qui appare come lo Stato possa penetrare eziandio in maniera indiretta nel cuore della famiglia) diriga le sue cure supreme all'istruzione generale della donna, se è vero che in questa e nella famiglia risiede l'ultima ragione dei progressi di un popolo. La donna deve sottrarsi con una nuova coltura all'influenza clericale e rendersi capace di indirizzare la sua operosità alla formazione del li-

bero cittadino... » (1). Ma anche su argomento tanto vitale l'opinione pubblica ha fatto da noi scarsissimi progressi; anche su questo argomento ci si tien contenti allo *statu quo*, senza accorgerci che non vi è Stato democratico finchè l'istruzione è privilegio dell'uomo; e che la donna istruita ed educata, anche a guardar la cosa dal solo punto di vista economico, renderebbe nella vita della società centuplicato quel tanto che lo Stato avrebbe speso per la sua coltura. L'idea fondamentale del Pestalozzi e del Froebel quale passo gigantesco non verrebbe a fare sul terreno pratico con una più larga coltura delle future madri? Quale vita nuova non rifluirebbe nella scuola col rinnovamento e miglioramento della parte più viva e conservatrice della famiglia?

Quinto. Quali che siano le dottrine sull'essenza dell'anima e del corpo, la correlazione delle forze fisico-chimiche colle forze fisiologico-nervose, e di queste colle forze psichiche, è un fatto manifesto. Il lavoro psichico, se eccessivo, toglie vigore allo svolgimento fisiologico; non equilibra ma sconcerta; non fa progredire ma ritarda, se pure non produce danni e nell'ordine fisiologico e nell'ordine psichico durevolissimi. L'Humboldt si rallegrava di aver fatto i suoi studi in un'epoca in cui la scuola secondaria non aveva le tante pretese e gli affastellamenti che ha oggi. E questa quistione psico-fisiologica della scuola secondaria è per me assai più importante della quistione del classicismo e del tecnicismo; e sarebbe tempo anzi — ora che di pedagogia si occupano igienisti, fisiologi, medici —

(1) *La Pedagogia, lo Stato e la Famiglia.*

di uscire su tal tema dai placiti de' vecchi dottrinari. Si resta sorpresi, nel nostro paese, dal seguente fatto: il lavoro scolastico è ordinato in guisa da essere massimo là dove fisiologicamente dovrebbe esser minimo, e minimo là dove potrebbe e dovrebbe esser massimo. Sicuro, è proprio così. Solo all'università, in cui fisiologicamente il giovane potrebbe studiar molto, le sue occupazioni diminuiscono e può dire *bonum est nos hic esse*. Ma che cosa, d'ordinario, assai d'ordinario, accade da ciò? Questo sentimento di alleviamento di fatiche, dopo le orgie mentali della vita scolastica anteriore, piega gli animi all'ozio; e la stagione indicata dallo svolgimento fisiologico per la massima acquisizione e la maggiore alacrità mentale diventa, nei più, stagione di indifferenza e di apatìa. All'università, salvo rare eccezioni, il giovane non mira che a prendere la laurea: la quale spesso vagheggia per passare ad ozi ancor più sereni, a vita ancor più inerte. Ora io dico: Rousseau aveva certamente torto quando ideava far correre per un pezzo da sè lo svolgimento fisico e solo tardi innestarvi il lavoro mentale. Questo era un concetto irrazionale. Nella storia lo sviluppo mentale entra come elemento dello stesso sviluppo fisico, e l'uomo, sorpassata di poco l'animalità, non è mai vissuto solo per il corpo. Ma tra Rousseau che aggiorna il lavoro mentale, e coloro che l'includono a scapito del corpo, il maggiore danno, anche nel campo pedagogico, è fatto da questi. Che dire poi dei mali che questo eccesso di lavoro mentale arreca alla razza, al carattere, alla prosperità sociale? Dalle nostre scuole secondarie si esce già sazi di tutto senza aver mai nulla gustato.

Sesto. E così come il criterio oggettivo e sociale dell'istruzione secondaria non è nè ampio nè scientifico ne' classicisti e ne' tecnicisti e va ristudiato sotto aspetti diversi, non appaiono ben fondate le ragioni degli uni e degli altri per tutto ciò che riferiscesi al fondamento psicologico. Pare a me anzi, che, insieme ad altri errori, l'una e l'altra tesi germogli dalla vecchia psicologia; da quella psicologia cioè che faceva il sentire e l'intendere, le emozioni e i fatti dell'intelletto, essenzialmente diversi, intimamente opposti. Ma codesto oggi — chi non lo sa? è mitico. Per la scienza il fatto emozionale non è in sostanza diverso dal fatto intellettuale; la diversità loro è solo nei risultati, non ne' principî; sta in quanto forme psichiche, non come elementi di composizione dell'attività psichica. E ciò porta a conseguenze pedagogiche importanti. Prima questa: non v'è letteratura che non sia anche pensiero, come non v'è scienza che non sia essenzialmente letteratura o che non possa e debba diventarlo. Sicchè lo sviluppo pedagogico informato alle leggi della psicologia scientifica, non può in massima sbandire le lettere per le scienze, nè le scienze per le lettere. Ciò dal punto di vista teorico delle idee contemporanee sarebbe una mostruosità. I tecnicisti sappiano che la coltura emozionale ed estetica ha nello sviluppo psichico una naturale, spontanea e precoce rivelazione: una rivelazione più accentuata ancora della tendenza puramente intellettuale od astrattiva. Sappiamo che quello stesso fenomeno sensibile che la scuola trasforma in cognizione, ha tanta più probabilità di fissarsi chiaro nella mente per quanto più apparve o fu mostrato connesso a fatti emozionali e più da essi nutrito. Sappiano che quella

coltura intuitiva, che mirasse solo alla cognizione, non darebbe nulla di solido, nulla di armonico, di omogeneo, di durevole; e ciò per le stesse intime leggi della costituzione psichica. Anche il metodo oggettivo della scuola elementare, se non diventa metodo curativo ed esplicativo dell' emozionalità estetica, non darà mai il bene che se ne spera. Eppoi non è forse da attribuire lo sconcerto che talora si osserva nelle menti degli alunni delle scuole tecniche e degli istituti nautici ad un eccesso di sviluppo puramente intellettuale non preparato e sorretto da ben acconcia coltura emozionale? — Per altro verso appare necessaria la coltura scientifica alla coltura estetica. Un insegnamento letterario senza insegnamento scientifico sarebbe una soggettività senza oggettività; piegherebbe facilmente gli animi al retorico, al formale, al vacuo. La qual cosa fu notata anche da grandi scrittori del nostro tempo. Ma dirò di più: nel nostro tempo più che mai è necessaria l'unione di questa doppia coltura letteraria e scientifica. È necessaria la letteratura alla scienza, perchè la scienza non dia solo frutti utilitari, ma anche vigore ed idealità agli animi. È necessaria la scienza alla letteratura, acciocchè il sentimento non s' immobilizzi in certe forme, ma accompagni il moto del pensiero e continuamente nel vero si trasfiguri. Quindi la quistione seria oggi, secondo me, non è di favorire nell'educazione le lettere a scapito delle scienze, o viceversa, ma di coordinare le une alle altre in modo che si raggiungano due grandi scopi sociali: quello cioè di ottenere per moltissimi una educazione ed una coltura, la quale, pur modesta, sia armonica e prepari davvero ad un adattamento

tecnico, a piccole professioni o mestieri: di avere per altri una coltura più complessa, un'educazione più ampia, più lunga e più matura, la quale, avendo relazioni con la coltura che servì di base a coloro che dedicaronsi alle piccole professioni o mestieri, conduca alle grandi professioni sociali e segni da sè l'ascendente intellettuale di una classe sociale su altre classi. Noi siamo ben lontani da codesto, e dando retta alle ragioni astratte di classicisti e di tecnicisti ce ne allontaneremo sempre più. Le nostre scuole tecniche non solo hanno pochissimo valore educativo, ma, peggio, non preparano alle piccole professioni o mestieri: i nostri istituti di coltura generale poi nè danno una coltura generale, nè preparano alle grandi professioni sociali, nè segnano l'ascendente mentale di una classe sociale su altre classi.

Che concluderne?

VIII.

Se questa interpretazione psicologica sta; se effettivamente l'istruzione secondaria va coordinata all'interesse delle famiglie e al naturale successivo svolgimento delle vocazioni ne' discenti: se l'istruzione secondaria deve ritrarre il carattere nazionale e non essere un privilegio dell'uomo, ma anche patrimonio della donna: se il criterio del lavoro fisiologico deve essere criterio fondamentale della vita scolastica: se alle passioni dei nostri tempi, lo Stato, anche nell'istruzione e nel-

l'educazione, deve dare un indirizzo etico consono alla conservazione e al progresso sociale, la conclusione è questa. L'attuale organizzazione scolastica secondaria del nostro paese va pienamente rifatta e migliorata; va rifatta e migliorata con più ampî criteri sociali e più profondi criteri psicologici. La lotta del puro Classicismo e del puro Tecnicismo è oggi, dal punto di vista pratico e scientifico, trascesa. Noi oggi abbiamo a fare con problemi più complessi e più importanti. Si tratta di accrescere il periodo comune dell'istruzione fra tutte le classi sociali; di avere un solo istituto secondario nazionale, letterario e scientifico nel tempo stesso, e di rendere l'istruzione possibile non solo ai maschi, ma altresì alle donne. Si tratta di far sorgere dal tronco della scuola secondaria quei rami che conducono alle applicazioni tecniche, in modo che chi non trovi di sua convenienza un dato mestiere o una data professione, possa ritornare all'istituto secondario per compiervi i suoi studi e proseguire verso più alte professioni sociali. Si tratta di rendere l'istruzione tecnica veramente tecnica e l'istruzione preparatoria alle grandi professioni veramente preparatoria. Certo nell'individuare queste esigenze pedagogiche, nell'applicare alle scuole *il principio di arborescenza*, la scuola secondaria non può più avere il latino sin dalla sua base. Ma anche oggi è egli ragionevole far studiare il latino a giovanetti che sanno poco d'italiano? Quale interesse può avere in quell'età la grammatica latina? La scuola secondaria, colle lingue classiche nelle prime classi, deve vivere di artificialità; deve reggersi sui sentimenti di una disciplina passiva; deve risolversi in lavoro senza

attrattiva per sè e tutto mnemonico. Nessuno mi negherà poi che il lavoro fisiologico-mentale della scuola torni profondamente cresciuto da una tale condizione di cose. E perchè poi cominciare il latino di sì buon'ora? È forse il latino cosa d'immensa difficoltà? Niente di ciò. Noi siamo ciecamente dominati dal passato; siamo dominati dalle stesse idee di Sturm, che furono poi anche le idee dei gesuiti. Eppure oggi lo studio del latino deve essere più uno studio di interpretazione, di riflessione e di estetica che uno studio rivolto a farci pensare in latino ed a scrivere in latino. Si comprende come, in altri tempi, lo Sturm volesse che il latino si cominciasse ad insegnare alla mammella, e in un collegio di Germania, nel secolo XVII, si bastonasse il fanciullo che, anche per oblìo, avesse pronunziata una parola di lingua moderna. Ma come non ridere oggi di simili stranezze? Posto che le lingue classiche debbano entrare nell' istituto secondario, ed io credo che il latino, massime per noi, vi debba entrare; esso non vi entra per le ragioni de' classicisti. Vi entra per dare una coltura letteraria più estesamente comparativa, per rendere possibile una più ampia considerazione storica. Nè si veda in ciò un equivoco. Altro è che l'insegnamento letterario non debba andar mai disgiunto dall'insegnamento scientifico; altro che l'insegnamento letterario debba essere fin dapprincipio insegnamento classico. Invece lo studio del latino dovrebbe venire nell'istituto secondario dopo alcuni anni; dopo cioè che in questo istituto la coltura letteraria e scientifica av[illegible] preparato [illegible] saggio alle scuole professio[illegible] quali [illegible] un fuor d'opera, e fosse [illegible] studi

lingua moderna, diversa secondo i luoghi ed anche secondo la vocazione degli alunni.

Rinnovato con queste idee l'insegnamento secondario, esso sarebbe tolto alle tesi aeree de' classicisti e dei tecnicisti; darebbe ad alcune classi sociali una vera coltura superiore e ad altre un adattamento tecnico: l'istituto secondario così ordinato renderebbe impossibile altresì la concorrenza clericale nell'istruzione pubblica e nel tempo stesso potrebbe far ragionevolmente sperare un' azione della cóltura scolastica sul carattere degli alunni.

I SEMINARII

E

LA CONCORRENZA CLERICALE

NELL'ISTRUZIONE PUBBLICA

I.

Che i seminari e l'insegnamento clericale facciano oggi una seria e pericolosa concorrenza tanto all'insegnamento laico privato, quanto all'insegnamento ufficiale, non v'è chi lo neghi. Nelle mani del clero l'insegnamento non è fine, ma mezzo. È il mezzo per diffondere nelle menti adolescenti ed abbarbicare di buona ora i dogmi della fede; è il mezzo come sviluppare, per vie dirette od indirette, un insieme di sentimenti, che, presto o tardi, devono venire in conflitto coi sentimenti di ciò che chiamasi la modernità laica o civile. Il clero sa troppo bene che esso è stato vinto; che è stato vinto da un insieme di forze che noi chiamiamo la civiltà, e ch'esso denomina corruzione e male. Ma, come tutte le istituzioni animate e sorrette dalla fede, il clero spera di riprendere l'ascendente sociale perduto; spera una rivincita sulla modernità laica e civile; e sebbene [illegible] ggiori aiuti il clero li aspetti dal cielo, [illegible] esso non istima bene starsene colle ma[illegible] Le abitudini degli ecclesiastici; la na[illegible] f-ficio, che li lascia liberi buo[illegible]

l'assenza in essi di molti bisogni sociali, per cui possono contentarsi di piccolissima mercede per lavoro considerevole; la costituzione gerarchica, che concede al vescovo la scelta de' più adatti su un gran numero, ed all'eletto, insieme all'obbligo d'ubbidire, crea mille speranze terrene e celesti; insomma queste ed altre condizioni di fatto rendon oggi facile al clero il far concorrenza al mondo laico e civile nella privata e pubblica istruzione. In Italia ed altrove si può dire che sia questa l'esclusiva preoccupazione del clero più intelligente, che sia il programma suo meglio delineato: programma, è vero, modesto nelle apparenze, ma assai importante nella sostanza. Giacchè l'uomo in fine è derivazione del giovane, il giovane del fanciullo, e l'educazione e l'istruzione sono gran parte della vita in un popolo civile. In Italia oggi il clero ha amici e collaboratori consci od inconsci nell'insegnamento superiore. E che altro sono i metafisici di certe scuole? Ha collaboratori nei comuni, ove, per non dire d'altri, ha per sè la larga famiglia delle suore insegnanti. Nondimeno la principale opera sua il clero la riconcentra nell'istruzione media classica. Ed anche in ciò a me pare che vi sia accorgimento. Perchè se l'istruzione primaria ha base larghissima; pure, per ragione dell'età degli alunni, la propaganda clericale in queste scuole non potrebbe mai sorpassare le forme di un vuoto meccanismo. L'insegnamento superiore poi, pel progresso delle cognizioni e per lo scopo col quale sono impartite, ha oggi una forma sì speciale, che sarebbe quasi impossibile al clero d'interessare le menti alle sue dottrine nelle aule universitarie. Invece nell'insegnamento medio v'è da far bene e da sperar bene. Quivi s'incontrano

i rampolli delle classi dirigenti; quivi un insegnamento lungo di otto anni (ginnasio e liceo) lascia del buon tempo per modellare gli spiriti; quivi insomma con successo si possono istillare quelle convinzioni, che poi dominano tutta quanta la vita.

Nè credasi che noi esageriamo. Niente affatto: le cose stanno in questi termini. — Molti seminari si son messi su l'istesso piede dei ginnasi e dei licei, e la restaurazione seminaresca procede alacremente in tutta Italia. Anche nei seminari oggi s'insegna storia, geografia, fisica, storia naturale: anche nei seminari sono stati adottati per le lingue classiche le stesse grammatiche e gli stessi libri degli istituti governativi. In molti seminari le ispezioni governative hanno trovato tutto in regola dal punto di vista didattico; nè forse doveano guardare altro o si poteva guardare altro in un'ispezione di poche ore. Tantochè ogni giorno viene sempre più sparendo qualsiasi differenza di prestigio tra l'insegnamento pretile e l'insegnamento laico privato e pubblico. Principî liberaleschi di tolleranza sconfinata; pregiudizi delle famiglie; esenzione da tasse; minori spese, ecc., tutto torna a vantaggio dei seminari. Che se molti dei loro alunni non passano gli esami, qualcuno ne dovrà pur passare. Eppoi per quelli che non passano, non v'è modo di gridare all'odio dei professori governativi, al loro materialismo ed ateismo? E le famiglie vi credono e tutto quindi finisce per tornare a vantaggio dei seminari.

Ebbene, di questo stato di cose è necessario cercare le ragioni fondamentali. Domandiamoci: come va che il clero, moralmente e civilmente scaduto, può oggi far concorrenza non solo all'isti-

tuto laico privato, ma alle scuole liceali e ginnasiali dello Stato? È forse scaduto in tutto, meno nella sua abilità pedagogica? Si giova esso solo dell'ignoranza delle famiglie, o trova anche un potente appoggio nella natura dell'odierno insegnamento che impartisce lo Stato?

II.

Senza dubbio la storia delle società moderne ci mette in grado d'intendere la concorrenza che fa oggi il clero nell'istruzione pubblica e privata. Le società moderne son sorte sul tronco medioevale della teocrazia ecclesiastica, e il distacco tra i nuovi elementi sociali e gli elementi vecchi si venne compiendo più in relazione ai bisogni e agli interessi materiali di alcune classi od individui, che in relazione all'insieme dei fatti morali e alla vita intima de' popoli. Non dico che le cose avessero potuto andare altrimenti; no. Le riforme della vita morale, le riforme che tengono, dirò così, alla logica intima delle coscienze, sono ultime e non prime; e perchè le idee morali di un'epoca siano travolte, bisogna aspettare che l'epoca che le succede sia di già molto innanzi. Difatti — mi fermerò a qualche esempio — le monarchie assolute, sebbene francate materialmente dalla teocrazia, ne conservarono nondimeno il fondo etico: il diritto divino; e da ciò seguiva che il clero o il potere religioso dovesse essere sempre la principalissima istituzione educatrice in tali monarchie, dovesse di diritto o di fatto esserne la base. Andando innanzi, alle monarchie assolute succedono le monarchie costituzionali; alla grazia di Dio la grazia

di Dio e dei popoli. Ma la vita nuova era rudimentale, la vita vecchia forte dell'autorità dei secoli; e il fondo morale dei sentimenti popolari rimaneva quindi, malgrado la nuova affermazione del diritto, nelle stesse condizioni di prima. E così andando innanzi nella storia moderna vediamo staccarsi dal fondo medioevale la sociabilità, la vita artistica, scientifica, politica; ma il fondo morale subisce ben poche e insignificanti modificazioni. Ora è precisamente questo fondo morale, immutato nei popoli moderni, che alimenta la concorrenza che ci fa oggi il potere religioso nell'educazione e nell'istruzione; è precisamente questa coscienza etica comune al mondo moderno e al mondo medioevale, che, malgrado le tante differenze dell'odierna vita civile, tiene soggetti gli spiriti al potere sacerdotale.

Ma a questa, dirò così, ragione generale ve n'è da aggiungere altre speciali ed una specialissima per l'Italia.

L'ultima nostra rivoluzione politica fu certamente fatta con molto accorgimento pratico. S'esagerò però il sentimento religioso delle nostre masse, s'esagerarono i pericoli della caduta del dominio temporale dei papi. E per tali esagerazioni parve necessario agli uomini che assodarono la nostra rivoluzione, di dover trarre a sè una parte del clero; e siccome il clero non poteva essere allogato altrove che nell'istruzione pubblica, l'istruzione pubblica diventò — massime in alcune province — un secondo canonicato dei così detti preti liberali. Aggiungete che pel modo come furono ordinati i nostri ginnasi e i nostri licei, il prete non trovava nulla in essi che stuonasse colla sua coscienza. In fondo, salvo poche variazioni, il gin-

nasio ed il liceo conservavano il tipo dei seminari, dei vecchi collegi dei Gesuiti, degli Scolopi, dei Barnabiti e va dicendo. È vero che entrava nel liceo un po' di scienze; ma queste erano ridotte a meschinissime nozioni e a pure forme descrittive. È vero che lo Stato carezzava il classicismo con intendimento diverso da quello con cui l'avea trascinato per le scuole il clero, e che intendeva col classicismo di contrapporre il mondo umano al teologico e farne mezzo per lo studio dell'idealità umana e del reale; ma lo scopo che proponevasi lo Stato era troppo elevato per l'età degli alunni dei ginnasi e dei licei; era troppo elevato anche per la quantità di materie che dovevano essere insegnate in quelle scuole. Quindi, e perchè l'insegnamento ufficiale tornava dopo il 1860 infarcito di preti e frati, e perchè l'ordinamento dei ginnasi e dei licei tornava poco diverso da quello dei seminari e dei collegi ecclesiastici, la concorrenza del clero all'insegnamento ufficiale o all'insegnamento civile privato, risultava direttamente ed indirettamente stimolata, agevolata, favorita. Questa concorrenza anche oggi è tutt'altro che al suo apogeo: essa sale e, restando le cose come ora sono, tutto ci porta a dire che salirà. In fondo i padri di famiglia han finito per ragionare così: — Nei seminari si fa quello istesso che si fa nei ginnasi e nei licei. Negli uni e negli altri si comincia da *rosa rosæ;* negli uni e negli altri si fa stralcio di frasi del trecento e del cinquecento per imparare a scrivere; di là e di qua è più bravo chi fa meno sconcordanze o riesce a carpire il senso da un periodo di latino. Eppoi i professori de' ginnasi e licei non sono in gran parte gli stessi professori di seminari e di collegi?

Dunque se l'educazione dei seminari ci obbliga a minori spese, se essa ci lascia più tranquilli nelle coscienze, perchè non preferire i seminari ai ginnasi e ai licei?

III.

Sommariamente a me paion queste le cause fondamentali, che alimentano oggi la concorrenza del clero nell' istruzione pubblica. Possiamo noi liberarci da una tale concorrenza? Possiamo noi, movendoci nel campo della libertà e non obbedendo che ai principî della pedagogia scientifica, indicare i mezzi per renderla a mano a mano minore e farla quindi cessare del tutto?

IV.

Lo Stato non ha il diritto di chiuder la bocca a nessuno, e neanche al clero. Il diritto d'insegnare è parte intima della personalità giuridica moderna, e il prete perchè prete, il vescovo perchè vescovo non per questo cessano d'essere persone e cittadini dello Stato. D' altra parte il giacobinismo non conduce a vittorie durature. So che lo Stato potrebbe domandare al clero delle garanzie per l'esercizio del suo diritto all'insegnamento; ma io penso che i diplomi d' abilitazione — oggi così facili a concedersi in certe università — invece di scemare la concorrenza l'aumenterebbero. I rimedi, se non mi sbaglio, dovrebbero essere di ben altra natura, e credo che si assommino tutti in questi principî: — staccare la modernità dalla teocrazia

medioevale in tutte le forme dell' educazione e dell'istruzione; mettere in corrispondenza ai bisogni dei tempi, alla nuova coltura e alle esigenze della pedagogia scientifica l'ordinamento dei ginnasi e dei licei, ove appunto la concorrenza clericale è maggiore e più pericolosa.

E veramente, se causa principale della concorrenza che ci fa oggi il clero nell' istruzione pubblica è l'imperfetta elaborazione morale dell'epoca moderna, la quale mentre è rinnovata in sensibili proporzioni per tutto ciò che si attiene alla sociabilità, all'industria, alla vita estetica e scientifica, resta poco meno che intatta ne' suoi concepimenti etici; ne segue che sarà sempre impossibile allo Stato vincere una tale concorrenza, se prima tutte le sue istituzioni educative non sieno moderne non solo nella forma, ma nella sostanza, e mirino a svolgere la coscienza morale dei nuovi tempi. Finchè il nostro ordinamento scolastico estende l'obbligatorietà dell'istruzione e dell'educazione ai nove anni, ad un periodo di vita cioè in cui poco si sente e s'intende, ad un periodo in cui nè le vocazioni, nè lo svolgimento psichico sono tali da poter in esso stampare orme durevoli: finchè la scuola, anche raddrizzata dai nuovi metodi, resta un puro campo teorico e per nulla influisce su le abitudini al lavoro e tende ad aumentare il valore di esso: finchè le istituzioni scolastiche non svolgano nell'animo degli alunni l' ideale umano in opposizione alle idealità trascendenti, e assicurino le coscienze che l' idealità umana è tal forma d'ideale dinanzi a cui tutti gli altri ideali sono abbozzi o schizzi incompiuti; l' etica del clero, sorretta dall'autorità dei secoli e dalla forza dei pregiudizi, con o senza catechismo nelle scuole,

con o senza i padri spirituali nei convitti, colle cattedre teologiche o no nelle università, rimarrà incolume; e noi saremo moderni nelle esteriorità della vita, non nelle parti più vive e potenti dell'animo. Con scuole come le nostre, che sono elementari ma non popolari, e che per voler essere al tempo stesso le une e le altre creano un vero *caos* didattico; con scuole che coltivano lo spirito e non influiscono direttamente sulla pratica: che si aggirano in formole ma che poco o punto educano, e anche quando educano non raggiungono i profondi convincimenti dell'animo; quale meraviglia che il clero trovi in siffatto ambiente scolastico le condizioni favorevoli per farci nell' insegnamento una grande e pericolosa concorrenza? Ponete invece un ordinamento scolastico, ove l'obbligatorietà dell' educazione e dell' istruzione s'estenda anche a quel periodo della vita in cui le vocazioni si rivelano e il pensiero ed il sentimento sono nel loro vigore: ponete scuole che non si limitino in magri precetti, ma influiscano su la vita reale del popolo: ponete scuole che non vivano solo nella didattica, ma si propongono con mezzi adatti di formare le abitudini del lavoro; e allora alla concorrenza clericale verrà lentamente mancando la sua base. I seminari non si possono chiudere con una legge: i seminari, come tutte le istituzioni non vitali, occorre farli intisichire. Ma nessuna istituzione intisichisce senza promuovere intorno ad essa altre istituzioni più consentanee all'indole dei tempi, e che non possono vivere che a suo danno. La pedagogia oggi non dev'essere scientifica solo nella forma; dev'essere scientifica nella sostanza, e perciò dev'essere sociale. Bisogna considerare le scuole per rispetto alla pratica, non

dimenticando che lo scopo pedagogico non è la coltura, ma l'azione; e che i buoni metodi sono una parte, non un tutto, e che scuola veramente feconda è quella che schiude ed alimenta gl'ideali veri della vita.

V.

Ma noi dicemmo che altre cause della concorrenza che ci fa oggi il clero nell'istruzione pubblica erano l'abbondanza dei preti nelle scuole ufficiali e la natura stessa dell'ordinamento dei nostri ginnasi e licei.

Ora io non nego al prete, al frate, alla suora il diritto di insegnare ed educare come loro meglio talenta; ma altro è che il prete, il frate, la suora insegnino, altro è che insegnino a modo loro pagati dal bilancio dello Stato. Quando si sa che i religiosi sono in dipendenza dalle autorità ecclesiastiche e che se per poco si allontanassero dalle loro istruzioni sarebbero anatemizzati; quando si sa che la Chiesa oggi è in aperta guerra colla società civile e che il conflitto non volge su cose accidentali, ma su essenziali e inconciliabili; la necessità di laicizzare l'insegnamento ufficiale non include nè un'offesa al sentimento religioso nè una violazione ai diritti del cittadino; ma è soltanto un effetto necessario di un beninteso sentimento di conservazione, è niente di più che un omaggio reso alla volontà della maggioranza. Lo Stato oggi si trova, per rispetto all'elemento clericale, stanziato nei bilanci dell'istruzione pubblica, in una condizione falsa e piena di equivoci. Difatti, come può esso coscienziosamente domandare che impartiscano educazione civile, che

ispirino sentimenti umani coloro che ritengono la società teocratica la migliore delle società, che vivono in sentimenti diversi dai nostri e considerano un dovere sacrificarsi per essi? Domandate al prete o alla suora che vi dichiarino di non riconoscere nell'insegnamento altra autorità che l'autorità della legge, ed essi o vi abbandonano, o sono abbandonati dalle podestà ecclesiastiche. È vero che lo Stato non ha il diritto di combattere alcuna credenza, che ha il dovere di riconoscere l'eguaglianza di tutti i cittadini: ma se non ha diritto a combattere la credenza, ha pure il dovere di non far servire una speciale credenza a scalzare la società civile; se ha il dovere di riconoscere in tutti gli stessi diritti, non può neanche far servire il diritto di alcuni di nocumento al diritto di tutti. Finchè la suora ed il prete sono in dipendenza dalle autorità ecclesiastiche, la loro presenza nell'insegnamento pubblico costituisce una offesa alla volontà delle maggioranze e al diritto che lo Stato dovrebbe custodire. Nè si dica che la condizione del clero nell'insegnamento ufficiale è per lo meno eguale a quella d'insegnanti atei, materialisti, socialisti o internazionalisti. Niente affatto. Qui abbiamo a fare con dottrine scientifiche il cui valore è saggiato dalla discussione: qui non v'è appello a verità sovrumane, ma a verità di ragione. Invece, ufficio dell'ecclesiastico non è la discussione: suo ufficio è insinuare l'indiscutibile e l'indiscutibile affermare come vero assoluto, eterno, immutabile, soprumano. Talchè non è neanche col liberalismo delle opinioni che può essere giustificata la presenza del clero nell'insegnamento pubblico, come non può essere giustificata coi principî del diritto e della politica.

VI.

Però la causa che più direttamente favorisce la concorrenza che ci fa oggi il clero nell'insegnamento medio, risiede nell'attuale ordinamento dei licei e dei ginnasi.

Ma prima di tutto guardiamo un po' nelle sue parti fondamentali l'ordinamento dei seminari.

Che si propone la Chiesa coi seminari?

Il suo scopo è patente: il seminario è la preparazione, è il tirocinio alla funzione religiosa. L'ordinamento adunque dei seminari sarà relativo al contenuto della religione; sarà relativo ai bisogni dell'educazione ecclesiastica. Ma la Chiesa che è essa nel suo contenuto? La Chiesa è domma. Dunque l'ordinamento de' seminari, come preparazione alla funzione ecclesiastica, dovrà essere per ciò che riguarda l' insegnamento formale, mnemonico; per ciò che si riferisce all'educazione, dovrà essere scuola di sudditanza e di passività mentale. Sta bene. La Chiesa, come istituzione terrena, è bilingue, quindi due sono le lingue che s'insegnano nei seminari, la greca e la latina; quella più di questa in Oriente, questa più di quella in Occidente. La nazione non esiste per la Chiesa; non ha per essa un valore speciale. E perciò nei seminari la lingua nazionale è poco meno di un intruso; ha importanza accessoriissima, e non ne occorre al prete che quel tanto indispensabile per comunicare coi fedeli della sua nazione. La Chiesa fattasi nei tempi di mezzo amica della filosofia greca — Platonismo ed Aristotelismo — coordinò alla religione certe forme di

filosofare. Coordinazione intrinseca? No, perchè incompatibile colla natura stessa del domma; ma coordinazione estrinseca. Quindi nei seminari insegnamenti di metafisica e logica che si fermano ad elementi esteriori della conoscenza, e che lasciano la ragione al di fuori del contenuto reale delle cose. E colla metafisica, si sa, può stare un po' del naturalismo vecchio o anche del nuovo, purchè il naturalismo resti circoscritto alla descrizione esteriore dei fenomeni o non vada là dove l'andare è interdetto dal contenuto stesso della religione, che è suprema spiegazione. E colla metafisica può stare un po' di psicologia, di quella tale psicologia, s'intende, che s'incarica di difendere la natura dell'anima secondo le vedute della fede. Or così considerato l'ordinamento dei seminari, esso non solo risponde bene alla natura del contenuto della religione, ma risponde a meraviglia alle esigenze dell'educazione del prete. Il prete vive sulla terra, ma per interessi non terreni; è nel mondo, ma il suo spirito deve esserne fuori, perchè la fede sola e la beatitudine ultramondana rappresentano a lui il valore dell'esistenza. Quindi la sudditanza della mente al domma e la sudditanza della vita individuale al congegno gerarchico richiedono una profonda rassegnazione mentale; richiedono un'educazione passiva; richiedono che tutto sia modellato su un tipo unico, e che di vocazione individuale non ve ne sia, se non quanto è compatibile colla tradizionale interpretazione dei libri sacri e colla Chiesa che resta immobile come i suoi dommi. Sicchè l'ordinamento dei seminari ritrae in tutto la natura della Chiesa; anzi dobbiamo dire del seminario che esso non poteva essere meglio adatto alla natura del domma

e alle esigenze dell'educazione ecclesiastica, e che anche pedagogicamente la Chiesa ha raggiunto nelle sue istituzioni una perfezione che manca a molte istituzioni pedagogiche delle società civili.

Difatti, sebbene tanto diversi i seminari dai ginnasi e licei, quanto allo scopo; sebbene tanto diversi per le esigenze educative, pure si resta sorpresi incontrando tanto nei seminari quanto nei ginnasi e ne' licei le istesse linee generali di ordinamento; incontrando cioè negli uni e negli altri un'istruzione formale e mnemonica ed una educazione passiva. Lo Stato, è vero, non ha dommi da imporre alle menti; ma quando la coltura generale la si circoscrive ad elementi esteriori e slegati, si enuncino o no nelle scuole i dommi, la coltura va a metter capo al dommatismo. Se si lascia mancare a giovani di 18 o 20 anni un concetto razionale della vita, indirettamente si conferma il concetto irrazionale che ne hanno ricevuto dalla società e dalle tradizioni. Chi guardi la storia del nostro liceo trova che quando direttamente non si son fatti servire certi insegnamenti a puntellare dei dommi religiosi, si ha avuto sempre nondimeno gran cura ad esigere che nessuno insegnamento riuscisse a toccare quistioni vitali. E ciò malgrado che di tutte le leggi pedagogiche nessuna sia più chiara di quella che domanda da ogni età i prodotti che può dare; e ciò malgrado che, dimezzando nelle sue parti sostanziali la coltura generale, la si rendesse superficiale e disadatta al bisogno dei tempi. Si dirà che certi aspetti della coltura è l'università che deve svolgerli! Errore. L'università non è coltura generale, ma coltura speciale e professionale; e *a meno di* escogitare un nuovo riordinamento

universitario, ciò che non s'impara quanto a coltura generale nei licei, non s'impara nelle università. Parimenti risulta formale l'insegnamento dei ginnasi e dei licei, considerando quel tanto di scienze che vi si studiano; giacchè pel modo come v'è distribuita la coltura scientifica — raggruppata quasi tutta nel liceo — una tale coltura non può andare oltre la descrizione dei fenomeni; senza dire poi che il carattere formale e mnemonico v'è evidentissimo per la prevalenza dello studio delle lingue classiche. È vero che alla letteratura nazionale è fatta larga parte; ma chi non sa che nei programmi anche questo insegnamento ha di mira più la storia della lingua e delle opere letterarie che lo studio dell'uso vivente della lingua o la formazione dello stile nuovo? Talchè l'insegnamento dei ginnasi e dei licei è, come quello dei seminari, più passivo che attivo; come quello dei seminari, non lascia materie facoltative e che diano campo a rivelare le vocazioni; come nei seminari, educa alla sudditanza mentale. Nessuno, io credo, potrà negare che i caratteri fondamentali non sieno identici nell'uno e nell'altro Istituto, ed è proprio questa identità di tipo che favorisce la concorrenza che ci fa oggi il clero nell'insegnamento medio classico.

VII.

Ebbene: se il seminario risponde benissimo allo scopo ecclesiastico, il ginnasio ed il liceo non rispondono punto allo scopo civile: se l'uno si conforma alla coltura teologica, gli altri non rispondono affatto alla coltura moderna. Il giu-

nasio ed il liceo, secondo la mente del legislatore e l'organizzazione pedagogica dei popoli moderni, dovrebbero dare la coltura generale per sè; dovrebbero darla ai figli delle classi privilegiate, ai quali la fortuna delle famiglie permette di non realizzare presto il lavoro mentale dei figliuoli in valore sociale e di potere invece ascendere alle più importanti professioni sociali. È questo lo scopo di tali istituti; scopo che per primo esige razionalmente che l'istituto secondario classico sia da una parte coordinato alla scuola primaria od elementare, e dall'altra, dando la coltura generale, torni di preparazione all'insegnamento superiore. Ma vi ha questa coordinazione? Dà esso l'istituto classico una coltura generale? È veramente questa coltura necessaria alle grandi professioni sociali?

M'ingannerò, ma a me pare che, malgrado i tanti e tanti difetti, quello che oggi v'ha di meglio nell'insegnamento pubblico e che è più vicino a raggiungere importanti perfezionamenti, sia la scuola elementare. Nella scuola elementare si sono attuate in questi ultimi anni delle riforme importanti; e quando la scuola primaria sarà il tronco da cui muoveranno i rami della coltura popolare e secondaria; quando, ridotti in proporzioni più modeste certi insegnamenti, si avranno i mezzi come praticamente applicare i nuovi metodi, la scuola primaria sarà addirittura la migliore istituzione pedagogica del nostro paese. Tuttavia, guardando la scuola elementare come ora è, possiamo noi dire che vi sia coordinazione cogli istituti secondari e col ginnasio in ispecie? Una tale coordinazione manca per tutti gl' istituti, ma forse per nessuno *istituto manca* tanto quanto per il ginnasio. Difatti,

mentre nella scuola elementare si pone ogni studio a formare la coltura realistica, a svolgere il cervello del fanciullo colle osservazioni di cose sensate, ad alimentare l'attenzione coi fenomeni naturali che lo circondano; nel ginnasio le buone tradizioni della scuola elementare si spezzano bruscamente; anzi vi è nel ginnasio addirittura un cangiamento di fronte. La realtà viva, il sensato, il fenomeno naturale non sono materia di studio nel ginnasio. Nel ginnasio si incomincia dalla grammatica latina e dai trecentisti: pensiero e parola diventano qualche cosa di morto e di vago. Ma domandiamoci: quale preparazione anche esteriore ha nella scuola elementare lo studio del latino delle prime classi del ginnasio? Son forse gli alunni della scuola elementare tanto innanzi nella coltura dell'italiano da poter prendere a studiare con profitto una lingua morta, o tanto innanzi nell'uso della loro lingua da poterne intraprendere uno studio storico? È forse quella l'età più atta per riflettere su forme scheletriche grammaticali o più propizia pei penosi esercizi del vocabolario? Oggi — e pochissimi se ne scandalizzano — non si vuole la grammatica italiana nella scuola elementare; guai però a chi dicesse il latino dover essere sbandito per lo meno dalle prime classi del ginnasio. E questa coordinazione, che manifestamente non v'è tra la scuola elementare e il ginnasio, non v'è neanche tra il liceo e l'università, a meno che non si creda che la sola facoltà di filosofia formi l'università e si scambi la nuova filosofia colla metafisica. Per tutte le altre facoltà, la medicina, la giurisprudenza, l'ingegneria, dov'è la coordinazione? È proprio difficile vedere questa coordinazione colla prevalenza che è data in tali istituti alle lingue classiche. Notate:

se un tale vuol concorrere ad una cattedra universitaria di filosofia, di economia o di analisi superiore, a costui non si domanda una prova speciale di greco e di latino, e s'è tutti persuasi che si può essere filosofo, economista o matematico insigne senza conoscer greco e latino. E perchè dunque a chi deve apprendere una scienza si domanda quello che non si dimanda a chi deve insegnarla, se realmente la coltura classica è parte integrale della coltura scientifica? Ma ci si dirà: — la coltura classica non è coordinata all' insegnamento superiore nel senso esteriore e meccanico che voi dite; la coltura classica è coordinata all'insegnamento superiore in un modo assai più intimo. Essa v'è coordinata nel senso che serve all'armonico svolgimento delle attività psichiche di quei giovani che devono incamminarsi alle carriere superiori; essa v'è coordinata in quanto forma le abitudini pel lavoro mentale. Talchè non è per ragioni oggettive che il latino ed il greco costituiscono lo scopo principalissimo dei ginnasi e dei licei, ma per ragioni, direm così, soggettive e che tengono alla formazione psichica e non alla quantità e qualità delle cognizioni apprese. Quell' amore del vero, perchè vero, ch' è tanta parte della lena di chi deve dedicarsi agli studi superiori; quel sentimento della giustizia, della legge, della maestà dello Stato, che formano tanta parte dell'educazione di chi deve dedicarsi alle alte professioni sociali, dove apprenderli meglio se non negli scrittori della Grecia e del Lazio? — Or queste ragioni sono, senza dubbio, assai belle; ma disgraziatamente esse sono troppo aeree. Nessuno ha mai messo in dubbio il valore delle letterature classiche; ma la questione non è *codesta:* la questione è se questo valore educativo

si raggiunge o è raggiungibile nei ginnasi e nei licei, quali ora sono, o se invece non è raggiungibile un valore educativo maggiore di quello che ora si ottiene colla prevalenza delle lingue classiche, usando invece altre materie di studio o anche diversamente coordinandole. Basta dare uno sguardo alle versioni dall'italiano in latino, o alle traduzioni dal greco fatte per la licenza liceale con sei ore di tempo (e non sono solamente sei) concesse agli alunni e l'uso dei vocabolari; basta, dico, guardare non le prove di quelli che non passano gli esami, ma di quelli che passano, per accorgersi che la coltura classica dei licei non può agire sull'educazione scientifica e sociale nei modi ampollosi secondo i quali si raccomanda. O è forse la pratica dei vocabolari e lo studio delle grammatiche che può ispirare il gusto dell'idealità greca o romana?

Resta dunque a vedere se gli studi classici nei ginnasi e licei agevolino lo svolgimento psichico; se essi fondino delle abitudini mentali di studio e di lavoro. Ma circa queste abitudini noi abbiamo una prova lampante che esse non si stabiliscono. Solo qualcuno dei tantissimi che escono dai licei continua gli studi classici; gli altri li buttano via come inutile fardello. E ciò che prova? Prova che quelle tali abitudini mentali non s'erano formate. E se n'intende anche il perchè. Un'abitudine mentale non si forma se essa stessa non diventa fonte di piacere. Ma perchè gli studi classici fossero fonte di piacere occorrerebbe che le scuole ginnasiali e liceali non restassero alla grammatica e al vocabolario, ma penetrassero lo spirito greco e romano, cosa a cui non si arriva nè si può arrivare nei licei. Quindi siffatti studi son tenuti dritti dai ve-

golamenti; a siffatti studi si piega la nostra migliore gioventù solo per la necessità degli esami; in tali studi, non cumulandosi emozioni piacevoli, non riflettendosi interessi e bisogni reali — come accade nelle lingue moderne — tutto finisce insomma per risolversi in un vuoto meccanismo. Non dobbiamo uscire una buona volta da simili utopie? Si noti poi che la Chiesa nello studio delle lingue classiche era molto più ragionevole di noi. Essa voleva raggiungere degli scopi assai modesti, un po' di latino e di greco spurio. — La Chiesa non ha avuto mai gli alti ideali o meglio le illusioni che abbiamo noi.

VIII.

D'ordinario si sente dire che il positivismo è nemico giurato del classicismo, ma anche questo è un errore. Il positivismo non combatte il classicismo perchè classicismo; combatte il classicismo che s'arroga il titolo di rappresentare da sè solo, se non tutta, gran parte della coltura generale delle nostre scuole; che si vuol porre come tutto, mentre non è che parte; che vuol esser base della piramide scolastica, mentre dev'esser vertice. E veramente come puossi sostenere che gli studi classici rappresentino oggi tutta o gran parte della coltura generale? Per carità, non facciamo di questa parola coltura generale una vuota astrazione. Che vi debba essere un istituto di « coltura generale » è indiscutibile, perchè abbiamo nella società delle alte professioni sociali alle quali occorre una lunga preparazione, e perchè vi hanno famiglie *con capitali* accumulati da potere spendere molto

pe' loro figliuoli e molto aspettare prima che essi esercitino una professione. Un tale istituto dunque è nella sua sostanza intellettualmente aristocratico ed economicamente privilegiato; e se ora i figli del popolo vi accorrono, ciò nasce da altre cause: nasce dalla mancanza di vera scuola popolare e dal numero scarsissimo degli istituti tecnici. Se però un istituto di coltura generale ha ragione di sussistere, resta a farci una giusta idea di quello che debba intendersi per coltura generale in una data epoca storica, in un dato periodo. Ora, chi considerando lo svolgimento delle scienze; chi conscio delle intime relazioni stabilitesi fra la scienza e l'industria; dei sentimenti, che si muovono nell'arte nuova; degli attuali bisogni della vita pubblica, può ritenere parte principale della coltura generale le lingue classiche? Le lingue classiche potevano essere buona parte della coltura generale appena appena nei tempi più bui del medio evo. Come si potrà dire educato alla coltura generale chi è estraneo al mondo in cui vive, alla scienza che dirige le produzioni che lo circondano, e a tutto ciò che agita la società nostra? — Coltura generale invece sarebbe quella che mettesse in grado anche un uomo che fa gli studi di matematica, di sapere gli elementi generali della anatomia, della fisiologia, dell'igiene; che mettesse in grado chi fa gli studi di medicina, di sapere i principî dell'economia politica, della sociologia e del diritto; chi fa gli studi della giurisprudenza di conoscere anche le leggi principali della meccanica, gli avvenimenti più importanti del cielo e della storia terrestre; chi si dedica agli studi di scienze naturali, di non ignorare le cose principali della storia dei popoli, delle loro

arti, ecc., e tutti poi di non cadere dalle nuvole se interrogati intorno al più semplice dei tanti fenomeni che ne circondano. Questa sì a me parrebbe coltura generale atta a segnare idealmente l'ascendente di una classe su altre classi sociali; essa, mentre tra professioni diverse terrebbe un fondo comune omogeneo, preparerebbe agli studi propri di ciascuna professione e ad una più squisita emozionalità estetica. Questa coltura organata negli otto anni del ginnasio e del liceo non porrebbe capo ad una infeconda ginnastica mentale, ma allo sviluppo armonico del cervello con cognizioni importanti e necessarie. Intanto, finchè la coltura generale che deve impartire il ginnasio ed il liceo non sarà intesa ed organata scientificamente e secondo i bisogni de' tempi, il ginnasio ed il liceo serberanno sempre il tipo del seminario: finchè lo Stato non farà rettamente uso del suo diritto e affiderà l'educazione e l'istruzione civile a persone che sentano la civiltà e l'amino, noi non avremo mai omogeneità nelle nostre idee e nei nostri sentimenti: finchè le scuole tutte si fermeranno all'esteriorità e al formalismo, e lasceranno immutati i concepimenti fondamentali delle coscienze, il medio-evo regnerà sempre nel fondo delle nostre anime: e finchè tutto ciò sussiste, la concorrenza clericale sarà grande nell' istruzione pubblica, anzi siamo noi che consciamente o inconsciamente la favoriamo in mille guise.

INDICE

11*